



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

MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO BORBOREMA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOCIOINTERACIONISTA**

JOÃO PESSOA - PB
2021

MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO BORBOREMA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOCIOINTERACIONISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA - PB

2021

B726r Borborema, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho.

Representações do trabalho docente no estágio supervisionado de língua inglesa na educação de jovens adultos : um estudo sociointeracionista / Márcia Ozinete de Alcântara Pinho Borborema. - João Pessoa, 2021.

317 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.Tese
(Doutorado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/BC

CDU 801(043)

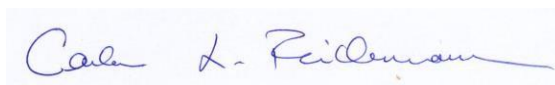
MÁRCIA OZINETE DE ALCÂNTARA PINHO BORBOREMA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLÊSA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO SOCIOINTERACIONISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Data da defesa: 30/03/2021

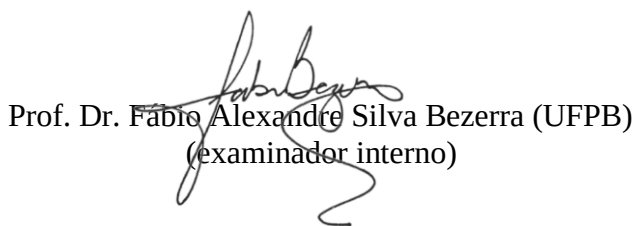
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a Carla Lynn Reichmann (UFPB)
(orientadora)



Prof^a. Dr^a Betânia Passos Medrado (UFPB)
(examinadora interna)



Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB)
(examinador interno)



Prof^a. Dr^a Tania Regina de Souza Romero (UFLA)
(examinadora externa)



Prof^a. Dr^a Tatiana Fernandes Sant'Ana (UEPB)
(examinadora externa)

João Pessoa – PB

2021

*Aos meus pais,
pela vida e pelo amor que colocaram nela.
Aos amores da minha vida, em ordem de chegada:
Larissa, Lucas e Edmilson.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus-Pai pelo dom da vida e por Seu imensurável amor por mim.

Em casa:

Agradeço aos meus pais, Marcos Antônio e Maria José, por serem os pais perfeitos para mim. Vocês são minha referência de amor, de doação e de superação. Honro a história que vocês decidiram escrever e da qual feliz e graciosamente faço parte.

Agradeço aos meus filhos, Larissa e Lucas, por me inspirarem a ser minha melhor versão todos os dias. Vocês são meu melhor presente. Eu amo vocês – do tamanho de todas as galáxias conhecidas e desconhecidas.

Agradeço ao meu marido, Edmilson, por seu amor. Amor em forma de carinho, proteção e dedicação. Assim como para eu realizar inúmeros outros sonhos, você foi fundamental para eu ter conseguido finalizar esta tese.

Aos meus irmãos e cunhadas, Márcio e Samara, Marcus e Patrícia, por todo carinho, pela torcida e paciência com as minhas ausências. As conversas com vocês me alegraram ao longo dessa trajetória. Aos meus sobrinhos queridos, vocês tornam minha vida mais colorida!

As minhas tias queridas por todas as orações e telefonemas para me enviarem carinho e, às vezes, ânimo e encorajamento.

No âmbito acadêmico-profissional:

Agradeço, primeiramente, a minha querida orientadora, professora Carla Lynn Reichmann, pela dedicação, pela ética e pela parceria de pesquisa, estudos e (des)envolvimento profissional e pessoal ao longo de 13 anos. Desde o curso de especialização, passando pelo mestrado e, agora, no doutorado, sou profundamente grata por ter me feito enxergar a *boniteza* do processo de ensino e formação docente.

Muito, muito obrigada – por tudo – inclusive por ter sido exemplo de fortaleza e resiliência durante esses últimos dois inimagináveis anos.

À professora Betânia Medrado por todas as aulas. Todas. Suas aulas me proporcionaram crescimento e encantamento acadêmico-profissional. Além das aulas, agradeço sua participação em minhas bancas, cujas cooperações foram fundamentais para a concretização da pesquisa.

Agradeço à professora Tânia Romero por suas valiosas contribuições em minhas bancas. Seu olhar competente e atencioso contribuiu de forma decisiva para o melhoramento e êxito do trabalho.

Agradeço à professora Tatiana Sant’Ana por ter aceito o convite para compor minhas bancas, desde a qualificação, com seu olhar gentilmente crítico. Suas sugestões feitas de forma tão precisa e dedicada me ajudaram definitivamente a lapidar o texto da tese.

Ao professor Fábio Bezerra pela disponibilidade em participar da banca de defesa. Suas atentas e generosas considerações contribuíram para o aprimoramento da tese.

À querida diretora da escola-campo, Eliane Carmen, por toda seriedade e zelo ao contexto EJA. Sou muito grata por ter dito esse referencial de dedicação à educação por 15 anos em minha vida. Muito obrigada por tudo, minha querida diretora!

Agradeço ao professor F pela gentileza em participar do projeto na sala de inglês da EJA.

Aos queridos estagiários-colaboradores dessa pesquisa, pela dedicação às aulas na escola-campo e disponibilidade para participarem da investigação proposta nesta pesquisa. Muito obrigada pela oportunidade de experienciar práticas sociais, conflitos e (des)envolvimento com vocês – em sala de aula e dentro da pesquisa.

À Karyne Soares, um presente em forma de amiga que o doutorado me trouxe para perto de novo. Sou eternamente grata pelos caminhos da vida ter nos aproximado durante o *doctor-to-be*, contar com a sua amizade ao longo dessa jornada fez toda a diferença para mim. Deixo aqui registrado, mais um: Muito obrigada, K!

Aos professores Ricardo Dutra e Amélia S. Santos por terem me concedido o afastamento de minhas atividades junto ao Centro de Tecnologia da UFPB. Às amigas Élide, Karla, Rafaela e Silvia pelo apoio dado à concretização desse projeto. À querida Rafaelle, por todas as conversas repletas de carinho, sonhos e risos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo profissionalismo em suas ações.

Aos demais professores que fazem parte do PROLING e do DLEM (Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas), agradeço a contribuição para o meu crescimento acadêmico-profissional.

Aos colegas de disciplina e de grupo de pesquisa por cada partilha e inspiração para projetos, aulas e dias melhores. E na reta final do doutoramento, sinto-me grata pela partilha e boas inspirações compartilhadas com Adriana e Inaée.

Aos secretários Ronil e Valberto, pela gentileza e competência em seus atendimentos.

Em outros espaços-tempo:

Aos amigos, Andréa, Alexandre, Cinara, Dennis, Diana, Edivania, Janaína, Karina, Lídia, Luiz, Márcia P. e Ylka, Sou grata por nossa amizade de tantos anos!

Por último, e não menos importante, agradeço ao querido psicólogo Emildson Cavalcanti. No momento mais difícil do percurso, foi a voz forte e amorosa que me auxiliou a me levantar e me fez as perguntas essenciais para eu *(re)construir o sentido* da caminhada.

A todos que, direta e indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho, o meu mais profundo e sincero: Muito obrigada!

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.

Nelson Mandela

RESUMO

Experiências, questionamentos, conflitos e reflexões de quinze anos de atuação como professora de língua inglesa de uma escola pública noturna no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de João Pessoa contextualizam o presente trabalho de pesquisa. Ancorado na Linguística Aplicada, este trabalho de natureza qualitativo-interpretativista tem como objetivo principal investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. O estudo se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO 2004; BRONCKART, 2004, 2006, 2008, 2012[1999]), da Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2005) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), em sintonia com pesquisas de Rodrigues (2011); Medrado e Reichmann (2012); Pérez (2014); Silva (2015); Sant’Ana (2016); Farias (2017); Velloso-Leitão (2019); Dantas (2019); Silveira (2020), entre outras. O *corpus* é constituído por setenta excertos selecionados de entrevistas semiestruturadas e sessões de autoconfrontação simples (CLOT, 2007) realizadas em 2016 com três professores-estagiários do curso noturno de Letras-Inglês, e que participaram, na escola-campo, de um projeto de ensino de língua inglesa inspirado em projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), orientados pela professora-colaboradora/pesquisadora. Vale destacar que a análise focaliza, em especial, em mecanismos enunciativos, a saber, modalizações (MACHADO; BRONCKART, 2009) e objetos constitutivos do trabalho – prescrições, coletivos, regras de ofício, ferramentas (AMIGUES, 2004). Os resultados apontam para a representação do trabalho docente a partir da avaliação que os estagiários fazem sobre conflito e desenvolvimento em função das regências e do projeto de ensino. Os imprevistos constituídos nos textos dos estagiários, devidos o contexto da EJA e às ferramentas, por exemplo, contribuem para representar o trabalho docente como uma atividade conflituosa e uma fonte de aprendizagem e/ou impedimentos (MACHADO, 2007), como também sinalizam a emergência do *trabalho real* (CLOT, 2010). Em suma, sugerimos que futuras pesquisas sejam desenvolvidas com o propósito de aprofundar as questões sobre as dimensões do trabalho docente, através, por exemplo, de sessões de autoconfrontação cruzada, compartilhando-as com os demais participantes que fazem parte do coletivo de trabalho da EJA, como também o potencial de pesquisas, compreendendo o estágio supervisionado como via de mão dupla, contribuindo também para a formação continuada.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Clínica da Atividade. Estágio supervisionado. Ensino de língua inglesa na EJA.

ABSTRACT

Experiences, questions, conflicts, and reflections from fifteen years of experience as an English language teacher at a public-school, night shift, within the context of Youth and Adult Education (EJA) in the city of João Pessoa set the broad context of our research study. Anchored in Applied Linguistics, this work of a qualitative-interpretative nature has as its main goal to investigate the representations of the teaching work in the context of the supervised internship in the context of EJA, linked to the English-Language major at the Federal University of Paraíba. The study is based on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (MACHADO 2004; BRONCKART, 2004, 2006, 2008, 2012 [1999]), Clinic of Activity (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2005) and Activity Ergonomics (AMIGUES, 2004), in line with research by Rodrigues, 2011; Medrado and Reichmann, 2012; Pérez, 2014; Silva, 2015; Sant'Ana, 2016; Farias, 2017; Velloso-Leitão, 2019; Dantas, 2019; Silveira, 2020, among others. The corpus consists of seventy selected excerpts from semi-structured interviews and simple self-confrontation sessions (CLOT, 2007) conducted in 2016 with three teacher-trainees of the night-shift major of Foreign Languages, English focus, (Letras-Inglês), and who participated in a project of English language teaching in the field school inspired by literacy projects (KLEIMAN, 2000), guided by the teacher-collaborator / researcher. It is worth mentioning that the analysis focuses, in particular, on enunciative mechanisms, namely, modalizations (MACHADO and BRONCKART, 2009) and constitutive objects of work - prescriptions, collectives, trade rules, and tools (AMIGUES, 2004). The results point to the representation of the teaching work based on the evaluation that the interns make about conflict and development according to the rules and the teaching project. The contingencies in the trainees' texts, due to the context of EJA and the tools, for example, contribute to represent teaching work as a conflicting activity and a source of learning and / or impediments (MACHADO, 2007), as well as signaling the unfolding of real work (CLOT, 2010). In short, we suggest that future research be developed with the purpose of deepening the questions about the dimensions of teaching work through, for example, cross-confrontation sessions, sharing them with the other participants who are part of the EJA working group as well as the research potential, including the supervised internship as a two-way road, also contributing to continuing education.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive interactionism. Activity Clinic. Supervised internship. English language teaching – Adult Education.

RÉSUMÉ

Expériences, questionnements, conflits et réflexions de quinze ans d'activité en tant que professeur de langue anglaise d'une école publique dans le contexte de l'éducation des jeunes et adultes (EJA) dans la ville de João Pessoa contextualisent les analyses de cette recherche. Ancré dans la linguistique appliquée, ce travail de type qualitatif et interprétativiste a pour objectif principal analyser les représentations sur le travail de l'enseignant dans le cadre du stage supervisé dans le contexte de l'EJA, intégré au cours de Lettres-anglaises de l'Université Fédérale de Paraíba. L'étude repose sur les hypothèses théoriques-méthodologiques de l'interactionnisme socio-discursif (MACHADO 2004; BRONCKART, 2004, 2006, 2008, 2012 [1999]), de la clinique du travail (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2005) et de l'Ergonomie de l'activité (AMIGUES, 2004), en accord avec les recherches de Rodrigues, 2011; Medrado et Reichmann, 2012; Perez, 2014; Silva, 2015; Sant'ana, 2016; Farias, 2017; Velloso-Leitão, 2019; Dantas, 2019; Silveira, 2020, entre autres. Le *corpus* se compose de soixante-dix extraits d'entretiens semi-structurés et des sessions d'autoconfrontation simple (CLOT, 2007) réalisées en 2016 avec trois professeurs-stagiaires du cours de Lettres-anglais nocturne et qui ont participé, dans le travail sur le terrain, d'un projet d'enseignement d'anglais inspiré par les projets de littératie (KLEIMAN, 2000), orientés par le professeur-collaborateur/chercheur. Il convient de noter que l'analyse se concentre notamment sur les mécanismes énonciatifs, à savoir, les modalisateurs (MACHADO et BRONCKART, 2009) et les objets constitutifs du travail - prescriptions, collectifs, règles de travail, outils (AMIGUES, 2004). Les résultats indiquent que la représentation du travail de l'enseignant est modelée par l'évaluation que font les stagiaires sur le conflit et le développement en fonction des cours dispensés et du projet d'enseignement. Les imprévus dans les textes des stagiaires, en raison du contexte de l'EJA et des outils, par exemple, contribuent à la représentation du travail de l'enseignant comme une activité conflictuelle et une source d'apprentissage et/ou d'obstacles (MACHADO, 2007), mais ils indiquent aussi l'urgence du *travail réel* (CLOT, 2010). En bref, nous suggérons que des recherches futures soient élaborées dans le but d'approfondir la compréhension sur les problèmes des dimensions du travail de l'enseignant, par le biais, par exemple, des sessions autoconfrontation croisées, les partageant avec les autres participants qui font partie du collectif de travail de l'EJA, ainsi que le potentiel de recherche, en ce qui concerne le stage supervisé comme une route à double sens, contribuant également à la formation continue.

Mots-clés: Linguistique appliquée. Interactionnisme socio-discursif. Clinique d'activité. Stage supervisé. Enseignement de l'anglais à l'EJA.

RESUMEN

Experiencias, preguntas, conflictos y reflexiones a partir de quince años de experiencia como profesora de inglés en una escuela pública nocturna en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la ciudad de João Pessoa contextualizan el presente trabajo de investigación. Anclado en Lingüística Aplicada, este trabajo de carácter cualitativo-interpretativo tiene como objetivo principal investigar las representaciones del trabajo docente en el contexto de la pasantía supervisada en el contexto de EJA, vinculado al curso de Lengua Inglesa de la Universidad Federal de Paraíba. El estudio se basa en los supuestos teóricos y metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (MACHADO 2004; BRONCKART, 2004, 2006, 2008, 2012 [1999]), Clínica da Activity (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2005) y Activity Ergonomía (AMIGUES, 2004), en línea con la investigación de Rodrigues, 2011; Medrado y Reichmann, 2012; Pérez, 2014; Silva, 2015; Sant'Ana, 2016; Farias, 2017; Velloso-Leitão, 2019; Dantas, 2019; Silveira, 2020, entre otros. El corpus consta de setenta extractos seleccionados de entrevistas semiestructuradas y sesiones sencillas de auto-confrontación (CLOT, 2007) realizadas en 2016 con tres pasantes del curso vespertino de Letras-Inglés, y que participaron, en el ámbito escolar, en un proyecto de enseñanza del idioma inglés inspirado en proyectos de alfabetización (KLEIMAN, 2000), guiado por la docente-colaboradora / investigadora. Cabe mencionar que el análisis se centra, en particular, en los mecanismos enunciativos, a saber, las modalizaciones (MACHADO y BRONCKART, 2009) y los objetos constitutivos de trabajo - prescripciones, colectivos, reglas comerciales, herramientas (AMIGUES, 2004). Los resultados apuntan a la representación del trabajo docente a partir de la evaluación que hacen los pasantes sobre el conflicto y el desarrollo según las reglas y el proyecto docente. Las contingencias constituidas en los textos de los aprendices, por el contexto de EJA y las herramientas, por ejemplo, contribuyen a representar la labor docente como una actividad conflictiva y fuente de aprendizajes y / o impedimentos (MACHADO, 2007), así como señalización de la emergencia del trabajo real (CLOT, 2010). En definitiva, sugerimos que se desarrollen investigaciones futuras con el propósito de profundizar en las preguntas sobre las dimensiones del trabajo docente, a través de, por ejemplo, sesiones de confrontación cruzada, compartiéndolas con los demás participantes que forman parte del grupo de trabajo de EJA, así como el potencial de investigación, incluida la pasantía supervisada como una vía de doble sentido, que también contribuye a la educación continua.

Palabras clave: Lingüística aplicada. Interaccionismo Sociodiscursivo. Clínica de actividades. Pasantía supervisada. Enseñanza del idioma inglés en EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os três níveis de análise textual.....	58
Figura 2 – Representação do real da atividade	64
Figura 3 – Procedimentos metodológicos.....	81
Figura 4 – Principais conteúdos temáticos do <i>corpus</i>	84
Figura 5 – Principais temas das entrevistas semiestruturadas	86
Figura 6 – Principais temas das sessões de autoconfrontação	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos básicos de eventos e práticas de letramento.....	31
Quadro 2 – Elementos básicos de eventos e práticas de letramento do nosso projeto nas aulas de inglês	32
Quadro 3 – Modalizações, funções e exemplos.....	59
Quadro 4 – Perfil dos estagiários.....	76
Quadro 5 – Composição do <i>corpus</i>	79
Quadro 6 – Perguntas de pesquisa e procedimentos de análise	81
Quadro 7 – Resultado dos temas e subtemas das entrevistas semiestruturadas	87
Quadro 8 – Resultado dos subtemas relacionados ao Estágio Supervisionado	87
Quadro 9 – Resultado dos subtemas relacionados ao contexto de ensino	100
Quadro 10 – Resultado dos subtemas relacionados ao projeto de ensino.....	108
Quadro 11 – Resultado dos temas e subtemas das sessões de autoconfrontação	122

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1 INTRODUÇÃO	21
2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	28
2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO	28
2.2 PROJETOS DE LETRAMENTO	33
2.3 UM BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL	39
2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Definições, conflito e desenvolvimento	43
3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO COMO TRABALHO	49
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ISD	50
3.1.1 A arquitetura interna dos textos	57
3.2 O TRABALHO DOCENTE: Em prol do desenvolvimento humano	60
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	71
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	71
4.2 O CONTEXTO	74
4.3 OS ESTAGIÁRIOS-COLABORADORES	75
4.4 GERAÇÃO DE DADOS	77
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	80
5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS AULAS DE INGLÊS DA EJA.....	83
5.1 O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS NAS ENTREVISTAS.....	85
5.1.1 Sobre o estágio supervisionado	87
5.1.2 Sobre o contexto de trabalho.....	100
5.1.3 Sobre o projeto de ensino	108
5.2 O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS NAS ACS.....	121
5.2.1 (Observ)ação de si	123
5.2.2 (Observ)ação dos outros	133
5.2.3 Observação dos recursos	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A: DIÁRIO DA PROFESSORA PESQUISADORA	164
APÊNDICE B: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	174

APÊNDICE C: SESSÕES DE ACS.....	262
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO - ESTAGIÁRIOS	305
APÊNDICE E: RELATO DO PROJETO DE ENSINO	306
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	310
ANEXO B: TCLE	313

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa é fruto de alguns questionamentos e incômodos, ou por que não já dizer conflitos, que me acompanharam durante quinze anos como professora de inglês de uma escola pública da rede estadual na cidade de João Pessoa, no turno da noite, em contexto de Educação de Jovens e Adultos¹ (doravante, EJA). Ao longo desse tempo, levantei algumas questões sobre o trabalho docente tanto em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira (LE) quanto ao processo de formação inicial docente, quando passei a receber os estagiários do Curso de Letras – Inglês nas aulas da turma de EJA a partir de 2010. Em vários momentos da minha trajetória profissional, olhei para esses dois universos que cabiam e estavam se (des)envolvendo cada vez mais, dentro da minha sala: o ensino de inglês e o estágio supervisionado.

Levando em consideração a importância do papel social do pesquisador na pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada (doravante, LA), apresento-me: sou graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2006), possuo Especialização em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa (2008) e Mestrado em Linguística (2011), oferecidos por essa mesma universidade. Saliento que desde a época do curso de especialização, tornei-me mais consciente da importância da formação continuada devido às mudanças que foram proporcionadas pela participação neste curso que me ajudaram a enxergar esse universo de sala de aula de forma mais abrangente e merecedora de uma atenção muito especial. Desde a época do curso de especialização, tive os primeiros contatos com estudos voltados para a prática reflexiva e para o uso de diários a fim de escrever e refletir sobre a minha própria prática docente. Vale ressaltar a importância deste fato para o contexto desta pesquisa, visto que tomei consciência sobre a relevância dessa ferramenta e pude experimentar os benefícios da escrita em três momentos acadêmicos, tanto durante a especialização, como no mestrado, e agora, durante o doutorado. Desde a época do mestrado (2009 – 2011), penso sobre algumas mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem no contexto EJA em que eu estava envolvida, e as leituras sobre

¹ A Educação de Jovens e Adultos está fundamentada legalmente com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394 de 20/12/96 (artigos 37 e 38), que consagra a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica da Educação Básica, visando promover a escolarização ou a continuidade de estudos daqueles que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária regular (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, 2000b).

projetos de letramento (KLEIMAN, 2001; TINOCO, 2008) auxiliaram-me a estabelecer transformações para que pudesse pensar em um projeto de letramento voltado ao ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse contexto de ensino. Esse entendimento mais abrangente sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem provocou uma grande vontade de mudar, de transformar, de fazer algo mais significativo com meus alunos. Foi com esse intuito que desenvolvi um projeto-piloto de letramento nas aulas de inglês da EJA, no ano de 2010, que foi registrado em meu diário-reflexivo. Os registros desse projeto de letramento foram utilizados, como corpus na minha pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi analisar as representações sobre o projeto de letramento, sob à luz da Gramática Sistemico-Funcional, e sobre mim mesma, enquanto professora-pesquisadora.

Com relação à minha experiência profissional, iniciei a minha carreira em 1999, em uma escola privada em João Pessoa onde lecionei inglês para alunos do ensino fundamental II durante seis meses; após este período, em 2001, surgiu a oportunidade de ensinar em uma escola pública estadual onde atuei até março de 2017. Além disso, tive experiência como professora de uma escola de idiomas para turmas de níveis iniciantes e intermediários, durante dois anos, e como professora substituta do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por pouco mais de um ano, durante o ano de 2009. Totalizando, tenho dezoito anos de experiência no ensino de inglês como língua estrangeira, dos quais, 15 (quinze) anos voltados para a EJA.

Como professora sempre encontrei dificuldades na EJA, tanto pela falta de recursos quanto pela falta de motivação em grande parte dos alunos em aprender uma língua estrangeira; muitos deles alegavam os já sabidos motivos - a falta de perspectiva em utilizar inglês em sua vida cotidiana, outros alegavam a idade mais avançada e a dificuldade do inglês “entrar na cabeça” deles. Em minha trajetória profissional, houve alguns momentos de desmotivação em relação ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de ensino, mas quando tive os primeiros contatos com leituras sobre os projetos de letramento, o entendimento que este contexto poderia ser beneficiado por meio deles uniu-se a uma vontade de fazer algo novo, mais significativo e de superar algumas das dificuldades existentes.

Com o passar do tempo, meu interesse em pesquisar sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e sobre formação docente tornou-se crescente. Acredito que isso tem muito a ver com a minha apreciação por estar em uma sala de aula compartilhando e trocando saberes com os alunos. Por isso, empenhei-me

em desenvolver um projeto-piloto de letramento nas aulas de inglês, durante o ano de 2009. Durante os anos seguintes, desenvolvi as aulas de inglês de forma a atender as propostas de projetos interdisciplinares planejados durante os encontros pedagógicos com os demais professores da escola.

Até que em 2016, a estrutura pedagógica que regia as diretrizes da EJA passou por uma mudança que nos foi repassada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, dentre elas, o fato de as turmas deixarem de ser semestrais e se tornaram anuais. Estas mudanças provocaram uma série de questionamentos, preocupações e inseguranças entre os professores que tiveram que se adaptar à nova organização das turmas e que influenciou também a maneira pela qual os conteúdos programáticos no início do ano letivo foram conduzidos, dificultando o planejamento de um projeto interdisciplinar, como era já o costume dos anos anteriores. Como eu já vinha acalentando em minha mente a ideia de desenvolver outro projeto específico para as aulas de inglês, considerei o momento ideal para me engajar nessa proposta. Assim, em 2016.2, pude vivenciar um projeto de ensino, envolvendo um interlocutor anglófono.

No referido semestre, pude desenvolver um projeto de ensino cujo objetivo principal foi estabelecer uma interação cultural entre os alunos da EJA com um professor norte-americano² que atualmente reside nesta mesma cidade. Esse projeto teve origem nas minhas conversas com os alunos da EJA sobre oferecer um sentido real às aulas de inglês. Quando perguntei sobre o interesse deles em ter a oportunidade de interagir com um falante nativo de inglês, demonstraram interesse imediato. E assim, as aulas de inglês daquele semestre tiveram como propósito elaborar dois gêneros textuais para dialogar com o professor F. Durante o desenvolvimento do projeto de ensino, houve a preparação de um convite e de uma entrevista nas aulas de inglês, com a participação de três estagiários do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba. Depois de três módulos, chegou o momento de os estagiários apresentarem suas regências. Para este momento, é importante salientar que dois estagiários contribuíram para o desenvolvimento do projeto, abordando temas necessários para dar continuidade às sequências didáticas para a elaboração do convite e da entrevista. Dando continuidade ao projeto, as aulas que se seguiram foram pautadas nos módulos para a preparação do segundo gênero textual, a entrevista. Pedi que elaborassem uma pergunta para ser feita ao interlocutor estrangeiro, e então, fomos trabalhando os conteúdos necessários para a organização das perguntas, bem como a pronúncia com cada um dos alunos. Na culminância do projeto, a noite da entrevista, o

² Professor F é pseudônimo usado para proteger a privacidade do participante.

professor F preocupou-se em se fazer entender, falou pausadamente, fez mímicas, repetiu várias vezes a mesma pergunta ou resposta pausadamente, sempre acompanhadas de muitos gestos, além disso – é claro – falava em inglês e intercalava com português. Encerrei a aula, agradecendo a oportunidade de interação com os alunos da EJA e com a impressão de dever cumprido por ter feito algo que considero fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira: buscar uma fonte de motivação real para a sala de aula.

Como já dito, ao longo da minha experiência profissional na escola pública noturna, ministrando aulas de inglês para turmas de EJA, comecei a receber estagiários do Curso de Letras – Inglês, que também eram estudantes do turno da noite. Com o passar dos semestres, contando com a presença dos graduandos em minha sala, uma série de questionamentos começou a surgir em minha mente sobre o meu agir docente em relação aos estagiários que estava recebendo naquela escola-campo. Comecei a refletir sobre a importância do estágio supervisionado para a formação inicial e como eu, sendo um dos pilares da tríade docente (professor-estagiário, professor-colaborador e professor-formador), poderia contribuir para a formação daqueles que lá chegavam para participar das aulas de inglês. O meu interesse em ir além de recebê-los bem, e sim, de envolvê-los na dinâmica das aulas foi aumentando ao longo do tempo.

Um olhar mais atento para o que estava acontecendo com o *(des)envolvimento* dos/com os estagiários nas minhas aulas de inglês transformou-se em interesse de investigação, consistindo-se em outro pilar da presente pesquisa. Ademais, as trocas de experiências e saberes com os participantes do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT³), do qual me vinculei como membro em 2016, e que me ofereceu ocasiões singulares para refletir e debater temas cruciais para a minha formação acadêmico-profissional, contribuíram para fomentar ainda mais motivações para investigar o trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado. Justifico-as com esse trecho do meu diário reflexivo⁴:

eu fiquei bem entusiasmada com as falas de Letícia e Marina⁵ sobre suas experiências com os Estágios Supervisionados, durante a última reunião do GELITINHO⁶. Posso afirmar que pesquisar um contexto que envolve os professores em formação é algo muito rico. Pensar nesse ponto de intersecção entre formação acadêmica mais ação profissional é igual a muita emoção! É um tempo/espço muito

³ Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/CAPES-CNPq), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pelas Profas. Dras. Betânia Passos Medrado, Carla Lynn Reichmann e Regina Celi Mendes Pereira, ao qual estou vinculada como doutoranda.

⁴ Diário reflexivo na íntegra (APÊNDICE A).

⁵ Pseudônimos foram usados para proteger a privacidade das pesquisadoras integrantes do grupo.

⁶ Nome do grupo de orientandos da Profª Drª Carla Lynn Reichmann.

desafiador! Acredito que é uma experiência repleta de experiências marcantes devido ao – tão comum – medo do desconhecido... Um medo tão conhecido por tantos estagiários que iniciam sua trajetória profissional nesse momento ainda acadêmico! (14/06/2016)

Concomitantemente às motivações por pensar nas diversas fontes de aprendizagem que o estágio supervisionado pode oferecer aos que estão envolvidos no processo de formação inicial e continuada, esclareço que houve algumas inquietações sobre o receber os estagiários em minha sala de aula. Como o foco desta investigação sobre o estágio supervisionado será as representações do trabalho docente relativas às aulas de inglês no semestre 2016.2, é válido ressaltar os seguintes questionamentos que registrei no referido diário, no primeiro dia da chegada dos estagiários na escola-campo:

Hoje, fui dirigindo até o Frei Martinho, pensando no fato de ser observada pelos três estagiários. Mesmo já tendo vivido essa situação anteriormente, estava pensando em alguns questionamentos em mente: será que eles vão gostar? Será que a observação vai ser proveitosa para eles? O que eles vão aprender ao me observar? Sempre fica uma interrogação no ar... Como eu posso colaborar para a formação profissional deles? Não sei ao certo... Apenas tento agir normalmente, ou seja, dar minha aula como se eles não tivessem ali. E sobre os alunos? Imagino que a presença dos estagiários influencia, de alguma maneira, na forma de os alunos se comportam. É possível perceber que os alunos tratam os estagiários como visitas: ou se constrangem ou eles se amostram. (30/08/2016)

Em relação a estabelecer parceria entre os participantes do estágio supervisionado para desenvolvimento do projeto de ensino de língua inglesa da EJA, tais trechos, além de revelarem meus questionamentos a respeito dessa vivência, ressaltam seu impacto, que provocou tantas reflexões e movimentos nesta pesquisa de doutorado.

Com a apresentação do meu perfil e a exposição das principais motivações para desenvolver a presente pesquisa, encerro as Considerações Iniciais.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Só para citar um espaço social que me é muito caro e no qual a exclusão reina, vale a pena refletir sobre a visão que a socióloga argentina, Beatriz Sarlo (2000:112), tem da escola pública em nosso continente: “Na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica[...]”.

Moita Lopes (2006, p. 93).

Este trabalho de pesquisa pretende contribuir com o campo da Linguística Aplicada (doravante, LA), que tem passado por diversas mudanças nas últimas décadas, especialmente, no que se refere aos questionamentos acerca de seu objeto de estudo e sobre a forma de produzir conhecimentos. Alinhando-se à Celani (1992), Pennycook (2001), Moita Lopes (2006, 2009, 2013) e Rajagopalan (2006), o presente estudo reafirma a ideia de que uma das maiores mudanças relacionadas às pesquisas, no Brasil, tem sido em relação ao foco na linguagem e aspectos da vida social, uma vez que engendra transformações significativas para os que estão envolvidos de forma (in)direta em determinado contexto social. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é *investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba*.

Moita Lopes (2006) afirma que fazer pesquisa em ciências humanas / sociais é ter oportunidade de entender a sociedade e poder transformá-la, através do (re)pensar a linguagem e de seus estudos vinculados às práticas sociais. Mantendo consonância com o referido autor, reiteramos⁷ a relevância de pesquisas que proporcionem algum impacto na vida social, fazendo ciência nas universidades, produzindo e ampliando conhecimentos, de forma crítica e política para além dos muros acadêmicos.

Atualmente, a problematização da vida social, por meio das *vozes do Sul* (MOITA LOPES, 2002, 2006; SANTOS, 2004; SILVA; DIAS; BEZERRA, 2021), ou seja, as vozes que estão à margem da sociedade, são aspectos de extrema importância para a LA e que motiva este trabalho de pesquisa. A discussão sobre a inclusão de vozes do sul tem enriquecido a área, promovendo, por exemplo, visibilidade a grupos

⁷ A partir deste Capítulo, passo a me posicionar enunciativamente na primeira pessoa do plural.

marginalizados socialmente⁸. Ecoando a epígrafe, nossa preocupação recai, de forma mais específica, sobre as vozes que podem contribuir para a riqueza simbólica da escola pública, turno da noite – o contexto desta pesquisa.

Cabe salientar outro empenho muito importante: Os linguistas aplicados começam a deixar de lado “a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem e uma perspectiva crítico-reflexiva” (ZEICHNER, 2008 *apud* VIERA-ABRAHÃO (2010, p.11). Diante dessas reflexões no campo da LA, percebemos uma sintonia com alguns dos incômodos que têm nos acompanhado a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE em contexto de EJA, como já mencionado. Assim, os primeiros pontos de reflexão da presente pesquisa são as nuances do trabalho docente em consonância com as particularidades do seu contexto social, para (re)pensar as aulas *a la verbo to be*, sabendo que muitas pesquisas da LA abrem um mundo de possibilidades para fazer a diferença na vida dos alunos.

Em seguida, com o intuito de refletir a respeito das relações estabelecidas no estágio supervisionado, serão apresentadas algumas considerações a respeito do trabalho docente em relação aos conflitos e (des)envolvimento dos futuros professores do Curso de Licenciatura em Letras. Neste ponto, o estágio supervisionado, conforme apontado por Lüdke (2009), é ponto nevrálgico no processo de formação de nossos futuros professores, ou, ainda, pode ser caracterizado como “um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para os futuros professores” (GIMENEZ e PEREIRA, 2007, p. 97).

No âmbito do grupo de pesquisa em que participamos durante o doutorado, o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), destacamos, especialmente, as pesquisas sobre formação inicial e trabalho docente (FREUDENBERGER, 2015; PEREIRA, 2016; SANT'ANA, 2016; MEDRADO, 2017; FARIAS, 2017; LEAL, 2017; MEDRADO; SILVEIRA, 2020) que contribuíram de maneira direta para a realização desta pesquisa. O presente trabalho se diferencia dos demais por seu foco específico em representações do trabalho docente em relação ao Estágio Supervisionado na EJA, realizado nas aulas de inglês evidenciando a escrita

⁸ Para maior aprofundamento a respeito das relações entre vozes do Sul e descolonialidade, sugerimos o artigo de Ballestrin (2013).

como prática social, e em que exercemos o papel de professora-colaboradora de estágio e de professora-pesquisadora.

Reforçamos que o GELIT contribuiu ao trazer à tona a consciência sobre os dilemas, desafios e conflitos relacionados ao trabalho docente, especialmente, os que podem acontecer quando o professor abre as portas de sua sala para receber estagiários. Contribuiu para visibilizar vários benefícios e crescimento envolvidos no trabalho com estagiários, ou seja, um espaço entrelaçado por descobertas, ansiedades, conhecimentos, questionamentos, interações, práxis, desafios. Por esse motivo, entendemos a razão pela qual Valsechi (2016, p.74) define o estágio como “um lugar importante para a formação inicial do professor, que necessita de maior reconhecimento político e institucional para que possa ser profícuo em todos os contextos de contextos de formação inicial”.

A vontade de nos engajar em projetos de ensino, embasados na escrita como prática social (KLEIMAN, 1995, 2000, 2006), tem sido crescente há anos. É importante frisar que nosso engajamento também está em sintonia com o que Freire (1991) propõe sobre o professor levar em consideração a bagagem de conhecimentos e experiências com a qual o aluno já chega em sala, principalmente, no contexto de EJA. Assim, o aluno deve “participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (FREIRE, 1991, p.16). Consideramos que o desenvolvimento de projetos de escrita como prática social é a saída para colaborar com a formação de um aluno / cidadão consciente que pode atuar no mundo em que vive, transformando-o (e sendo por ele transformado) através de suas práticas discursivas. Nesses termos, aprofundamos nossos conhecimentos para nos tornar uma agente de letramento (KLEIMAN, 2006), de forma que consiga colocar mais um tijolo na construção da ponte escola/ universidade, almejando, assim, ver as teorias, práticas e reflexões que acontecem em sala de aula acadêmica ganhando vida, em diversas outras salas de aula escolares.

Levando em consideração, como exposto anteriormente, o nosso desejo em colaborar com uma parcela da atual agenda de investigação em LA, esta pesquisa pretende *sulear*, ou seja, incluir questões sociais de grupos marginalizados da sociedade, na investigação do trabalho docente no âmbito do Estágio Supervisionado na modalidade de EJA.

Lançaremos um olhar sobre os textos-discursos⁹ dos estagiários sobre suas experiências no semestre em que realizaram o seu Estágio Supervisionado de língua inglesa, apontando uma empatia e/ou simetria entre os estagiários colaboradores da pesquisa e os alunos da escola-campo, uma vez que todos são alunos do turno da noite: geralmente, tanto os estagiários matriculados no turno noturno, quanto os alunos da EJA, são alunos-trabalhadores, que possuem uma jornada de trabalho ao longo do dia, antes de comparecerem às aulas e o que isso implica no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ainda ressaltar que tomamos esse projeto de ensino, desenvolvido com a participação de estagiários do Curso de Letras/Inglês, para refletir como trabalhar com projetos de escrita como prática social em aulas de inglês como LE na modalidade EJA. Com isso, visamos apresentar uma contribuição para ressignificar processos de ensino-aprendizagem de LE na EJA, ao dar um maior enfoque à questão de linguagem como prática social e aos conflitos e (des)envolvimento inerentes ao trabalho docente nesse contexto de educação, com a participação dos estagiários do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês.

Tomando igualmente como base o percurso desenvolvido pela LA até chegar às atuais concepções de língua como interação, mediadora das práticas sociais, um bom número de pesquisadores da área de formação docente alinhou essa concepção dialógica da linguagem às pesquisas sobre trabalho docente. O enfoque trazido pelos pesquisadores que adotam os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) para se debruçarem com esse novo olhar sobre o trabalho docente tem sido enriquecedor.

Com isso, apresentamos outro pilar da presente pesquisa: participar da construção dos trabalhos embasados pelo ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012 [1999]), pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010; FAÏTA, 2005) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), ou seja, alinhando-se a trabalhos no GELIT. Pretendemos, assim, contribuir para a ampliação do entendimento sobre o agir docente no âmbito do Estágio Supervisionado na EJA-Inglês, enfatizando os objetos constituintes do trabalho docente elaborados por Amigues (2004), a saber, *as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas*, bem como as propriedades do trabalho docente elencadas por Machado (2007) ao dizer que essa atividade é *situada, prefigurada pelo próprio trabalhador, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e fonte de*

⁹ Termo que se alinha ao Interacionismo Sociodiscursivo que será explicado adiante, no Capítulo 3.

aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento para a aprendizagem e desenvolvimento.

Vale reiterar que o presente trabalho se alinha ao construto teórico-metodológico do ISD, adotando a perspectiva sociointeracionista da linguagem e do desenvolvimento humano. Com uma abordagem descendente, em outras palavras, com foco inicial no contexto de produção, o texto-discurso é de suma importância para o processo de desenvolvimento humano, sendo compreendido por meio de uma organização de uma estrutura interna formada pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012 [1999]), como será visto adiante.

Nosso *corpus* constitui-se de entrevistas semiestruturadas, em que os estagiários discutem o desenvolvimento do projeto de ensino ao longo do estágio supervisionado; e das sessões de autoconfrontação simples¹⁰ (ACS) em que os estagiários discutem um momento pontual do estágio supervisionado - as regências. Nesses termos, esclareço que a produção dos textos-discursos pelos estagiários que participaram da pesquisa, (gerando os setenta excertos selecionados para análise), alinha-se à proposta de Machado (2009, p.18, grifos da autora), ao dizer que para compreender melhor a atividade educacional, “os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem *sobre* essa atividade profissional”.

Como já dito, o objetivo geral da presente pesquisa é *investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, pelos estagiários do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba*. A seguir, enumeramos os **objetivos específicos**:

- Identificar os principais conteúdos temáticos nas entrevistas semiestruturadas e das sessões de ACS.
- Analisar como o trabalho docente é representado em relação ao projeto de ensino desenvolvido no estágio supervisionado de língua inglesa da EJA ao longo de um semestre letivo.
- Analisar como os estagiários se posicionam enunciativamente sobre os conflitos e (des)envolvimentos nas regências ministradas no Estágio Supervisionado na EJA, nas sessões de autoconfrontação.

Levantamos, assim, as seguintes questões de pesquisa:

¹⁰ Explicaremos mais detalhadamente no Capítulo 4.

- Quais os principais temas encontrados nas entrevistas semiestruturadas e nas entrevistas de autoconfrontação?
- De que maneira o trabalho docente é representado pelos estagiários em relação ao projeto de ensino desenvolvido no estágio supervisionado de língua inglesa da EJA?
- Como os estagiários representam o trabalho docente no que se refere aos conflitos e desenvolvimento nas regências de inglês do estágio supervisionado?

Ao problematizar as peculiaridades do Estágio Supervisionado nas aulas de inglês na EJA, as regências dos estagiários foram gravadas com o propósito de serem usadas em sessões de autoconfrontação (FAÏTA, 2005). Além disso, gravações de entrevistas foram realizadas com os três estagiários sobre sua participação nas aulas de inglês da EJA.

Baseando-nos nesses pontos, propomos uma pesquisa centralizada na linguagem e trabalho, ao analisar os textos-discursos sobre o Estágio Supervisionado na EJA em uma escola pública da rede estadual, na cidade de João Pessoa, no ano de 2016. Em suma, a tese está organizada em seis capítulos, além das Considerações Iniciais, em que nossa formação acadêmico-profissional, as motivações para a realização desse estudo e o vínculo com o estágio supervisionado foram apresentados. Na presente Introdução, descrevemos o cenário em que esta pesquisa se situa, a justificativa, assim como, o objetivo geral, as perguntas de pesquisa, os objetivos específicos e a organização da tese.

O Capítulo 2 abordará os pontos de partida da presente tese: o projeto de ensino e o estágio supervisionado. Primeiramente, apresentaremos as bases teóricas das práticas de letramento, seguidas dos aspectos que fundamentam os projetos de letramento. Em seguida, delinearemos a trajetória que a formação docente inicial percorreu na história da educação no Brasil, realçando o papel que o Estágio Supervisionado desempenha na formação inicial com pesquisas realizadas por linguistas aplicados.

Já no Capítulo 3, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que ancoram esta pesquisa, descrevendo a organização da arquitetura textual. Em seguida, discorremos sobre as contribuições da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2005), que embasarão a discussão sobre os elementos constitutivos e as propriedades do trabalho docente.

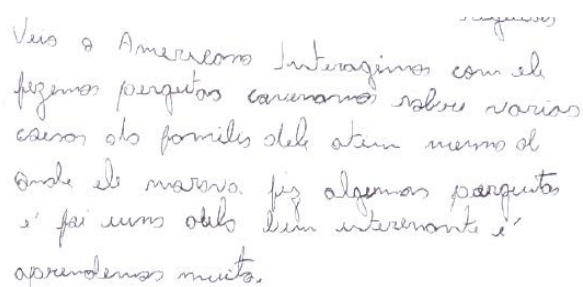
Por sua vez, o Capítulo 4 expõe a trajetória metodológica, ou seja, a natureza da pesquisa, as características do contexto da EJA e o perfil dos estagiários. Posteriormente, esclarecemos as etapas de geração de dados e os procedimentos de categorização e análise do *corpus*.

No Capítulo 5, apresentamos os resultados e a interpretação dos dados em três seções, quais sejam: (i) os principais temas das entrevistas semiestruturadas e das ACS; (ii) o que dizem os estagiários sobre o projeto de ensino nas aulas de inglês da EJA, nas entrevistas semiestruturadas, e (iii) o que dizem os estagiários sobre conflito e desenvolvimento nas regências, nas sessões de autoconfrontação.

Nas Considerações Finais, dialogo com as perguntas de pesquisa, sobre sugestões de possíveis futuras investigações na área e algumas reflexões a respeito das contribuições dessa tese.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Vou o Americano Interagimos com ele
fizemos perguntas conversamos sobre varias
coisas os familiares dele ate mesmo de
onde ele morava. fiz algumas perguntas
e foi uma aula bem interessante e
aprendemos muito.

Trecho do relato de um dos alunos da EJA
sobre a interação com o interlocutor anglófono.¹¹

Um eixo deste trabalho está ligado ao desenvolvimento de um projeto de ensino, cujas bases estão sedimentadas na concepção de escrita como prática social advinda dos Estudos de letramento. Logo, iniciamos nossa fundamentação teórica, apresentando o conceito de “práticas de letramento”. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica sobre projetos de letramento, que nos serviu de alicerce com a finalidade de favorecer alternativas para (re)significar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Outro eixo refere-se à formação inicial, com ênfase no Estágio Supervisionado. Esse tema é discutido em duas seções: Primeiramente, expomos um breve percurso histórico e paradigmas no processo de formação docente inicial, para alicerçar nossas reflexões sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado. Posteriormente, trazemos alguns aspectos sobre como tal eixo curricular nas licenciaturas tem sido definido por pesquisadores, além de apontar desafios e questões que percorrem essa etapa da formação docente inicial.

Nas aulas de inglês da EJA, em foco, os eixos se encontram.

2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O conceito de letramento é um termo que vem do inglês, *literacy*. O uso inicial do termo no Brasil é creditado à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita* (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Com base na literatura sobre o tema, vimos que este conceito começa a ser amplamente divulgado no Brasil, durante os anos 1980, por meio de um campo de estudo cujo objetivo tem sido o de (re)pensar o “impacto social da

¹¹ Veio o americano interagimos com ele fizemos perguntas conversamos sobre várias coisas da família dele até mesmo de onde ele morava fiz algumas perguntas e foi uma aula bem interessante e aprendemos muito.

escrita” (STREET, 1984, 1993, 2003, 2010; KLEIMAN, 1995, 2000, 2005; BARTON, 1994; BARTON *et al*, 2000; SOARES, 2000, 2004, entre outros)¹².

Devido a sua importância e por ter sido um dos primeiros pesquisadores a contribuir para este campo de estudo, apresentamos inicialmente o conceito de letramento pensado por Street (1984). De acordo com o entendimento do pesquisador, letramento é visto como um “processo social em que tecnologias construídas socialmente são usadas dentro de uma moldura institucional particular para propósitos sociais específicos” (*op.cit.*, p.97, tradução nossa). Além desta definição, é válido ressaltar que o autor considera o letramento sob duas óticas: letramento autônomo e letramento ideológico. Entendemos que o enfoque autônomo é aquele em que há um completo afastamento das dimensões sociais nas práticas de leitura e escrita, referindo-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito. Já o ideológico, perspectiva adotada nesta tese, reporta-se às práticas de leitura e escrita associadas às práticas sociais, com destaque para os aspectos culturais e para as estruturas de poder.

Corroborando este pensamento sobre letramento ideológico nas pesquisas realizadas no Brasil, Kleiman (1995) afirma que letramento pode ser entendido como “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (*op.cit.*, p. 18). A autora ainda acrescenta que “[...] podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*op.cit.*, p.19).

Partindo, então, desta contextualização, é possível observar que os estudos que se ocupam dos aspectos sociais da língua, especialmente no campo da LA, consideram as práticas de letramento como um conjunto de práticas sociais que permitem o indivíduo se posicionar, de forma pertinente, utilizando a escrita em diferentes esferas da sociedade, em contextos formais e informais, seja na escola, no teatro, na instituição pública, no escritório, na igreja, na família, ou no chat virtual, por exemplo.

O engajamento em participar da agenda de pesquisas relacionadas aos estudos do letramento – agenda esta que olha para uma parcela da população que não está plenamente envolvida no processo de construção e consumo de tecnologias escritas, até

¹² Para maiores informações a respeito de Novos Letramentos, sugerimos Lankshear; Knobel, 2011. Sobre a leitura de outros modos semióticos, sugerimos a leitura de Multiletramentos inicialmente propostos pelo *New London Group* (1996); e posteriormente atualizados por Cope e Kalantzis (2015) e também bem descrito no Brasil por Rojo (2012).

mesmo, ao chegar à vida adulta, como é o caso do nosso contexto de EJA - está vinculado ao propósito de formar cidadãos capazes de atuar no mundo através da escrita em comunhão com seus aspectos sociais. Por este motivo, elegemos os Estudos do letramento como um dos pilares para aprofundar as discussões nesta tese e, inclusive, por termos colocado suas concepções em prática nas aulas de inglês na EJA.

No âmbito desta discussão, cabe referenciar Barton (1994), ao propor em suas pesquisas dois componentes relacionados ao conceito de letramento: os eventos e as práticas de letramento. Para o autor, práticas de letramento são as diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita, [práticas] nas quais as pessoas se baseiam num evento de letramento” (*op.cit.*, p. 37, tradução nossa). Nesta mesma época, Baynham (1995) afirma que as práticas de letramento são “formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizaram em eventos de letramento” (p.39 *apud* OLIVEIRA, 2008).

Em concordância com estas definições, Kleiman (1995) escreve que “as práticas de letramento, no plural¹³, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida” (*op.cit.*, p. 21). Barton e Hamilton (1998) entendem que “elas são padronizadas por regras sociais que regulam o uso e distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e quem tem acesso a eles” (*op.cit.*, p. 7, tradução nossa). Já os eventos de letramento, segundo os autores, “são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas” (*op.cit.*, p. 8, tradução nossa) ou nas palavras de Barton (1994, p. 37), “eventos de letramento são as atividades em que o letramento tem um papel”.

Partindo, então, das concepções apresentadas, Barton, Hamilton e Ivanic (2000) elencam participantes, ambientes, artefatos e atividades como elementos básicos que fazem parte dos eventos e práticas de letramento. Oliveira (2008) organiza o seguinte quadro com os devidos esclarecimentos sobre cada um destes elementos:

¹³ Sobre os conceitos em torno do termo *letramento* - no plural - Oliveira (2008) apresenta o seguinte: em razão de as práticas de letramento estarem vinculadas a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja, rua, lojas, órgãos fiscais etc.), a aspectos particulares da vida cultural (letramento na academia, letramento no lugar de trabalho etc.) e a diferentes sistemas simbólicos (letramento eletrônico ou virtual, letramento musical, cinematográfico etc.), há diferentes orientações de letramento, devendo o termo ser, dessa forma, usado no plural (p. 102).

Quadro 1– Elementos básicos de eventos e práticas de letramento

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relação sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: Oliveira (2008, p. 103).

Definindo este quadro como base, podemos elencar ilustrativamente os elementos básicos de eventos e práticas de letramento que compõem o nosso projeto nas aulas de inglês da EJA. Vejamos:

Quadro 2 – Elementos básicos de eventos e práticas de letramento do nosso projeto nas aulas de inglês

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento
Participantes: Professora-colaboradora (e pesquisadora), alunos, estagiários e o professor americano.	Participantes ocultos: funcionários da escola, pais dos alunos
Ambientes: Escola Estadual	Domínio: Exercício da docência para a realização de um projeto de ensino nas aulas de inglês.
Artefatos: Textos, modelos de convites e entrevistas, aulas expositivas e dialogadas.	Recursos: Domínio básico da língua inglesa, motivação para aprender inglês, interesse em interagir com um professor americano.
Atividades: Elaboração do convite e das perguntas para a entrevista, interação dos alunos com outros alunos, com a professora de inglês, com os estagiários e com o professor americano.	Rotina: Participação nas aulas de inglês duas vezes por semana.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2008).

Sobre as características dos elementos que constituem as práticas e eventos de letramento, é visível a complexidade que há em considerar a escrita como uma prática social. Quando esta perspectiva é levada em conta, implica em considerar os sujeitos influenciados pelo contexto que o circundam, pelas influências das experiências vividas, pelas esferas sociais, políticas, linguísticas, culturais etc. Por esta razão, os projetos de letramento não podem ser desenvolvidos como um modelo fechado ou uma “receita de bolo”. Levando em consideração os aspectos do contexto, tais projetos devem ser entendidos como uma ação política e ética na medida em que se fundamenta numa cooperação educativa recontextualizada. Por isso, os projetos têm como eixo a construção da autonomia do cidadão, com base no desenvolvimento da consciência e da responsabilidade social (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Diante do exposto, entende-se a perspectiva do uso da escrita nos Estudos de letramento, ou seja, uma perspectiva em que os eventos sociais regem as ações dos professores e alunos envolvidos no cumprimento das demandas comunicativas, relacionadas aos aspectos linguísticos e sociais do ensino de uma língua. Nesses últimos anos, várias pesquisas brasileiras têm se voltado para a escrita como prática social,

aprofundando e diversificando discussões sobre letramentos relacionados às atividades de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais, como Santos (2008), Tinoco (2008), Reichmann (2015), Kleiman e Assis (2016), para citar algumas. Em consonância com essas pesquisas, Oliveira (2010) discute a relação letramento e gênero textual, considerando a rica complexidade que envolve não apenas esses objetos teóricos, mas também a sua aplicação no domínio pedagógico, indicando os projetos de letramento como uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado com os gêneros textuais.

Por darem atenção ao mesmo contexto educacional da presente pesquisa, é válido ressaltar o panorama de pesquisas elaborado por Vóvio e Kleiman (2013). Neste trabalho, as autoras apontam pesquisas no campo da EJA que adotaram a abordagem sócio-histórica do letramento para investigar esse processo educativo e suas consequências para a organização de políticas, programas de alfabetização e formação de professores. Enfatizam que a EJA é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, como veremos mais detalhadamente adiante.

Para encerrar esta seção, gostaríamos de dizer que uma das questões que mais nos motivou, a medida em que líamos sobre os trabalhos relacionados a essa perspectiva de letramento, foi a possibilidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de línguas de tal forma que esse contemplasse uma postura docente que abarcasse atividades de escrita desenvolvidas nas aulas de inglês que envolvessem diversas formas de interagir na sociedade.

2.2 PROJETOS DE LETRAMENTO

Na sociedade letrada em que vivemos, é fácil perceber como ler e escrever contribuem para termos acesso a maior parte dos setores dessa sociedade. Por este motivo, torna-se imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem de línguas seja constantemente analisado, pensado e discutido. Acredito que, por meio dessas ações, as necessidades do aluno sejam supridas, preparando-os para se envolver de forma eficaz, no uso da língua – dentro e fora da esfera escolar.

Citamos os projetos de letramento como fundamento para o projeto de ensino, desenvolvido nas aulas de inglês da EJA em parceria com os estagiários do Curso de Letras – Inglês. Entendemos esse tipo de projeto como um caminho de redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, dinamizando as aulas de línguas, uma vez que quando desenvolvemos um projeto de ensino voltado para a

escrita como prática social, os alunos podem se conscientizar que estudam uma língua com o propósito não apenas de serem avaliados ao fazer uma prova, mas sim, para que sejam capazes de desenvolver atividades de escrita com uma demanda social envolvida. Para trazer uma definição da concepção de projeto de letramento que nos orientou para o desenvolvimento das nossas aulas no ano de 2017, apresentamos as seguintes palavras de Kleiman (2000):

Um projeto de letramento representa um conjunto de atividades que se origina de *um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita*, isto é, *a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade* (op.cit., p. 238, grifos nossos).

No nosso caso será investigado *o interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita*, o que corresponde a uma visita de um professor americano para conhecer os alunos da escola estadual e trocar informações culturais sobre seu país. Com relação à *leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade*, isso aconteceu através da produção de um convite e da elaboração das perguntas de uma entrevista para serem feitas ao professor americano no dia de sua visita.

A autora ainda acrescenta que o projeto de letramento é “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita” (KLEIMAN, 2000, p. 238). Adiante, veremos mais detalhadamente, as ações que aconteceram em nossas aulas de inglês, em parceria com os estagiários, que giraram em torno de atividades em que a escrita foi utilizada para ir além da escrita pela escrita, ou seja, atividades em que houve a agregação de um fator social em sua aprendizagem.

Quando um professor de língua torna-se um agente de letramento, passa a enxergar a importância de ir além do ensino das estruturas linguísticas e passa a unir o ensino das estruturas linguísticas a uma função social. Para que essa articulação seja alcançada, as aulas em que a escrita é tomada como prática social tornam-se uma excelente oportunidade para que a língua seja ensinada juntamente com as demandas de um engajamento social. Ratificando este pensamento, Tinoco (2008, p.95) defende que “há de se buscar uma vinculação entre os usos da escrita, o ensino-aprendizagem como ação política e um modelo didático cujo movimento dinâmico tenha como ponto de partida a prática social, não os conteúdos curriculares fragmentados”. Esta foi a vinculação pela qual nos interessamos em desenvolver em nossas aulas de inglês na

EJA, para dar um novo significado ao ensino da língua inglesa no contexto em que atuamos, fazendo os alunos compreenderem o motivo pelo qual estarem estudando, por exemplo, os pronomes pessoais, os pronomes interrogativos ou aprendendo os dias da semana.

Sobre a conduta profissional segundo a qual o professor se torna um agente de letramento, Kleiman (2006, p.82-83) a descreve como sendo

um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

De posse desta consciência sobre os aspectos sociais da língua, o professor move-se para elaborar as atividades necessárias para que os alunos expandam suas habilidades linguísticas levando em consideração a função social que está comprometida em determinada atividade para que eles se envolvam em diferentes eventos comunicativos oferecidos e/ou requisitados sociedade afora. Indo mais adiante, é importante frisar que, com esta postura didática, os alunos podem perceber claramente a influência que o contexto desempenha para a produção de determinado gênero textual circular na sociedade.

Devemos observar que ao falar sobre esta abordagem nas aulas de língua, estamos abordando uma postura docente relativamente recente, envolvendo uma prática pedagógica que não é tradicional no ensino de línguas estrangeiras das escolas públicas brasileiras. Estamos falando de um fazer docente que compreende uma prática social em que geralmente um ou vários gêneros textuais são produzidos para interagir com os interlocutores reais envolvidos. Por não ser tradicional, é esperado que seja ainda considerada uma prática desafiadora, uma vez que os professores que agora vivem essas mudanças no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, questionando e deixando de lado as aulas *à la verb-to-be* e começam a pensar o ensino de uma LE atrelada à função social da escrita. Os que têm abraçado esta nova postura, tem enfrentado os conflitos próprios que as mudanças trazem consigo quando se trata de contrapor uma maneira de ensinar já consolidada, repetida por todos e por anos a fio *versus* algo que está surgindo e ainda em processo de estabilização.

Discorrendo sobre essas mudanças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que comumente chamamos de ensino tradicional é aquele que se caracteriza principalmente por aulas centradas na transmissão de conteúdos por um professor, com avaliações pontuais, sem a participação ativa dos alunos durante as aulas, ou seja, o que Freire (1996) chamou de educação bancária. Com o advento dos Estudos do

Letramento, como já citado anteriormente, fez surgir questionamentos sobre os aspectos que caracterizam as práticas escolares de modo a articular o ensino de línguas com a concepção de prática social. Levando este raciocínio em conta, Oliveira (2010) enumera algumas preocupações que os professores, movidos pelas novas políticas de letramento, devem ter ao elaborar seus programas de trabalho, quais sejam,

considerem os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, elejam a autonomia e criticidade como centros de interesse, desterritorializem os espaços de aprendizagem, dêem voz e oportunidade aos alunos de agirem e narrarem suas experiências, relacionem o saber escolar aos saberes sociais, atribuam sentido ao conhecimento em construção e atendam às necessidades comunicativas dos alunos. Essa parece ser uma prática que precisa ser “projetada” na escola (OLIVEIRA, 2010, p. 95).

A autora levanta uma série de ponderações sobre o que é desenvolver aulas de acordo com esta abordagem e se os professores encontram-se preparados para esta nova postura didática. Muitas das perguntas feitas por ela foram as mesmas feitas por nós, quando entendemos que as noções trazidas pelos Estudos do Letramento fazem sentido para nós, isto é, fazem sentido para aqueles que gostariam de dar um novo significado às aulas de língua envolvendo-as com mais sentido do que apenas o linguístico. Dito de outra forma, são fundamentais para aqueles que gostariam de somar ao conhecimento linguístico – já tradicionalmente ensinados – as dimensões sociais, políticas, históricas e culturais da língua.

Percebemos que a elaboração de projetos escolares tem sido incentivada e desenvolvida por influência e prescrição de instituições que regulam o trabalho docente, como o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias de Educação dos municípios ou estados, por exemplo. Como pudemos vivenciar na escola estadual, tais projetos acontecem, na maioria das vezes, como o objetivo de trabalhar algum dos temas transversais orientados pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), de forma interdisciplinar, com os professores de cada disciplina responsável por determinada atividade ou etapa do projeto. Sobre a abordagem acerca de projetos escolares, Oliveira (2008) avalia que “isso é um bom começo, mas não é suficiente [...]”. Falta ao professor conhecimento reflexivo, pois somente a partir da consciência do que faz, ele pode ter controle sobre suas ações” (*op.cit.*, p. 96).

Justamente por já adotarmos uma postura reflexiva (DEWEY, 1910, 1938) sobre nosso fazer docente em 2008¹⁴ e alinharmos-nos a Kleiman (1995, 2000, 2006), objetivamos trazer as leituras e discussões dos bancos da universidade para a nossa vida em sala de aula. É importante dizer que, apesar de toda empolgação inicial em

¹⁴ Referente a minha formação no Curso de Especialização em Linguística e Literatura em Língua Inglesa / DLEM / UFPB.

ressignificar o trabalho docente, é uma postura profissional que pode lhe trazer obstáculos, e até impedimentos de transformar sua maneira de agir em sala de aula. Com isso, é pertinente salientar que mesmo tendo lido vários autores discorrendo sobre letramento, como já comentamos, não há uma “receita de bolo” a ser seguida. Cada projeto é um projeto, com suas especificidades. E, com o passar do tempo, entendemos que é assim que deve ser. Cada projeto é único, com sua própria dinâmica de execução, influenciado pela dinâmica de cada escola, de cada turma, de cada aluno, de cada interlocutor alcançado.

Como professora de inglês interessada em desenvolver um projeto para que a língua inglesa fosse ensinada com uma função social, perguntamo-nos várias vezes: onde encontrar estrangeiros anglófonos em João Pessoa? Uma vez encontrando-os, o que e como seria significativo para os alunos da EJA estabelecer uma interlocução? Durante a época do doutorado, como havíamos nos aproximado do professor F, por ele ter sido aluno no curso de licenciatura em inglês em uma faculdade particular da nossa cidade, consideramos a possibilidade de ele fazer parte do projeto de ensino, e assim, foi feito. Relatamos isso porque, como nos diz Santos (2008, p. 123, grifos nossos), esses tipos de projeto

proporcionam uma maior autonomia aos seus participantes, à medida que *imprimem um novo sentido às atividades*. Aos alunos, *é permitido um espaço de efetiva atuação*, uma vez que se envolvem desde o planejamento até a avaliação. Dessa forma, eles aprendem a organizar seu trabalho, definindo tarefas, investigando um objeto do seu interesse.

A ação relatada acima representa uma importante fase para o projeto desenvolvido porque acreditamos que a visita de professor americano *imprime um novo sentido às atividades* desenvolvidas nas aulas de inglês. Em outras palavras, podemos dizer que o objetivo do projeto a ser desenvolvido deve ser significativo para os alunos, porque é possível perceber que esse objetivo influencia na motivação deles para eles se engajarem as aulas de inglês. Quando *é permitido um espaço de efetiva atuação*, a partir daí, desenham-se as próximas ações, com a participação dos alunos (e em nosso caso específico, contamos com a participação de três estagiários) como diz Oliveira (2008, p. 97), “o trabalho com projetos apresenta-se como um apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação”. Ou ainda como a autora coloca mais adiante, esses projetos também podem ser entendidos como uma atividade que busca “esclarecer e resolver situações-problemas e/ou questões de interesse de uma determinada comunidade, visando atingir acordos ou entendimentos compartilhados a partir da

coordenação de ações coletivas e do trabalho reflexivo de sujeitos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 115).

Dando continuidade às reflexões sobre os projetos de letramento, compreendemos que a escola – agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 1995, p. 20) - deve contribuir para que o uso social da escrita seja enfocado nas aulas de línguas, porém esta contribuição ainda representa um desafio para a maioria dos professores e/ou pesquisadores. Por causa disto, projetos em que a escrita é considerada como prática social começam a ser pensados, motivados pelas discussões sobre as possibilidades de resignificação do ensino de línguas nas escolas, com o objetivo maior de poder promover uma melhoria no ensino de ler e escrever.

Uma vez que a escrita encontra-se imbricada em praticamente todos os setores da nossa sociedade, torna-se fundamental que o professor de língua deva procurar formar seus alunos de maneira que tenham preparo para usar a escrita em diversos contextos sociais. Levando em conta o que foi dito ao longo dessa seção, afirmamos que esse tipo de projeto tem a prática social como sua motivação primeira, fazendo com que a escola se torne uma instituição que dinamiza os fazeres pedagógicos. Dessa forma, as aulas de língua podem proporcionar as transformações necessárias para que as práticas discursivas sejam trabalhadas no que diz respeito a alguma prática social. Acreditamos que agindo desta maneira, estaremos formando os alunos para além do domínio das estruturas linguísticas da língua, como nos diz Santos (2008), os projetos de letramento “desenvolvem nos sujeitos um espírito de cooperação e corresponsabilidade em relação àquilo que realizam, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima” (op.cit., p. 124). Destarte, o professor, um agente de letramento, favorece uma conexão entre o que acontece nas aulas de língua – dentro de sala de aula – com outros ambientes sociais, através de atividades autênticas, com interlocutores reais, ao construir um senso de coletividade, criatividade e cidadania em todos os envolvidos no processo. Tal como expresso por um dos alunos na epígrafe do capítulo sobre a visita do professor americano à escola “*Veio o americano interagimos com ele fizemos perguntas conversamos sobre varias coisas da família dele até mesmo de onde ele morava fiz algumas perguntas é foi uma aula bem interessante é aprendemos muito.*”.

Dando prosseguimento a essa discussão, é fundamental continuarmos atentos para a complexidade que está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua, sendo crucial que o aluno utilize as estruturas gramaticais da língua estudada, suas regras e como elas se comportam, concomitantemente com seus aspectos sociais, suas regras e como estes aspectos se comportam também. Entendemos que - pelo

desenvolvimento de um projeto de ensino - uma língua deve ser ensinada agregando uma série de fatores, como, maturidade cognitiva, emocional, social dos alunos, por meio de um enfoque dos aspectos linguísticos associados aos aspectos sociais, através de textos que circulam na sociedade, para que todas as lacunas do processo de aprendizagem de uma língua sejam preenchidas.

Com esses fatores em mente, pretendemos reforçar o nosso engajamento com os Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; REICHMANN, 2015; VÓVIO, 2003; TINOCO, 2008; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2008) que investigam a escrita enquanto prática social, analisam os usos da língua escrita de acordo com as influências dos processos sócio-históricos, ou com as relações de poder que permeiam as práticas de escrita. E ainda, que investigam os usos da língua escrita relacionados com a educação de minorias ou grupos marginalizados da sociedade contemporânea, para citar alguns dos seus maiores interesses. Finalizamos essa seção, reforçando a necessidade de interligá-los para que um projeto de ensino de uma língua (materna ou estrangeira) seja desenvolvido abarcando sua natureza heterogênea, assim como são as práticas sociais que os inspiram.

A seguir, unimo-nos aos trabalhos de pesquisadores envolvidos com a formação inicial docente, com ênfase no estágio supervisionado (ROMERO, 1998, 2011; LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO, 2003; BUENO, 2007; FONTANA, 2011; CRISTOVÃO, 2005; REICHMANN, GUEDES-PINTO, 2018, entre outros) para discutir sobre as trocas de saberes, experiências, conflitos e desenvolvimento que acontecem, especialmente, quando os estagiários chegam à sala de aula da escola-campo.

2.3. UM BREVE PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos um breve percurso trilhado pela formação inicial brasileira para lançar luz sob como a legislação prescrita em diversos níveis institucionais tem delineado a formação dos futuros professores ao longo da história da educação no Brasil.

Os cursos de licenciatura têm merecido crescente atenção ao longo do tempo devido a fatores relacionados às mudanças no próprio processo de ensino-aprendizagem nos diversos contextos de educação. Dizemos isso porque a influência dos aspectos socioeconômicos, culturais e políticos é imperativa ao se traçar e estabelecer o que é previsto nas prescrições que norteiam a formação docente. Vários estudiosos discutem o percurso histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, tais como Tanuri

(2000), Vidal (2000), Penin (2001), Guedes-Pinto e Fontana (2001), Bueno (2007), Savani (2009) e Pimenta (2010), entre outros.

A respeito da trajetória histórica dos cursos de licenciatura, abordaremos sucintamente seus principais marcos no campo da educação brasileira. Primeiramente, houve várias mudanças nas políticas educacionais nacionais, desde a época do Império, que se refletem na forma de organizar os cursos de formação docente. Tanuri (2000) discorre a respeito da preparação de professores no Brasil, ao destacar sobre o Alvará de 6/11/1772, enquanto o país ainda era do domínio português, em que há iniciativas referentes à seleção de professores para atuar nas escolas primárias do reino e de seu comando. Um marco importante antes da fundação de escolas específicas para a formação docente são as escolas de ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster ou Monitorial, que a partir de 1820 foram responsáveis por ensinar as primeiras letras e por preparar docentes. A preparação de professores nessas escolas acontecia de forma totalmente prática, sem contar com nenhum embasamento teórico.

Posteriormente, já na época do Império, a Lei de 15/10/1827, no art.1º, ordena criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, estabelecendo exames de seleção para os mestres. Apesar de os decretos/leis do Governo Central, as primeiras escolas normais brasileiras são estabelecidas por iniciativa das Províncias, considerando o movimento descentralista e a reforma constitucional de 1834, conferindo às Assembleias Legislativas provinciais à atribuição de legislar sobre esses estabelecimentos de educação. Com isso, em 1835, pela Lei nº 10, a primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro para que nela se habilitassem pessoas que se destinarão ao magistério da instrução primária e para os professores já existentes que não tivessem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo. O currículo da escola normal contemplava “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64).

Impulsionando o movimento de valorização do setor educacional, dois fatores contribuíram para a expansão desse setor no final do século XIX: o enriquecimento do currículo, com conteúdos mais complexos, e a abertura do mercado de trabalho às mulheres. Taurini (2000) ressalta que no período monárquico houve uma efervescência da ideia que era necessário um preparo mais aprofundado, regular e consistente de professores. Apesar de pouco ter sido feito, no início do período republicano brasileiro, houve a mobilização para efetivar a implantação quantitativa e qualitativa das Escolas Normais, apesar das mudanças no regime político do Brasil, agora uma República, e do

interesse em favorecer o desenvolvimento desse setor da sociedade. A pesquisadora esclarece que “passada a fase de luta em prol do novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais” (op. cit, p.68).

A partir de 1889, o estado de São Paulo já se tornara polo econômico do país, sendo responsável pelo desenvolvimento das escolas de formação de professores, cuja estrutura serve de modelo para os demais estados brasileiros. Um dos motivos disso ter acontecido foi por ter adotado a influência das filosofias científicas, a introdução de renovação pedagógica, “ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das ‘lições de coisas’, do método intuitivo de Pestalozzi [...] bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar” (TANURI, 2000, p 69).

Durante a década 1920-1930, a preocupação e o entusiasmo pelo setor educacional brasileiro se fazem presentes entre os responsáveis pela expansão e melhoria da formação de professores, de tal forma que no final da referida década, as Escolas Normais já haviam expandido, tornado a duração do seu curso mais extensa e aprofundado o nível de seus estudos, ampliando, dessa maneira, a formação docente, “graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas”, (op.cit., p. 72).

A atuação dos profissionais de educação foi bastante expressiva por meio de publicações, conferências, cursos e debates com o objetivo de divulgar um novo entendimento sobre a relevância da educação para a sociedade como um todo e sobre a necessidade de apoio político para a ampliação de escolas públicas, a fim de que se pudesse garantir o direito de todos à educação. Devido à tentativa de introduzir as novas ideias na legislação, a reforma realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932, em que o antigo ciclo preparatório da Escola Normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental de 5 anos – enquanto o curso profissional veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, composto de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância, além de oferecer cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários.

Mais um importante marco para esse percurso histórico da formação de professores no Brasil foi a criação do Curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190 de 4/4/1939), com a

dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e formar licenciados destinados à docência nos cursos normais. Os cursos passaram a adotar um esquema de licenciatura “3+1”, em que três anos são dedicados às disciplinas de conteúdo e um ano do curso de Didática à formação do licenciado. Marcando, dessa forma, o fracionamento entre as disciplinas de conteúdo e as de métodos de ensino – a ideia desse fracionamento entre conteúdos teóricos *versus* práticas de ensino influenciam os cursos de licenciaturas até os dias atuais.

Outro importante documento para a formação inicial docente foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº4.024, publicado em 1961, que estabelece “a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais” (TANURI, 2000, p. 78) e afirma que o futuro professor deve cumprir 1/8 do tempo do seu curso em disciplinas pedagógicas. A partir de meados dos anos 60, com a influência de uma visão tecnicista, surgem as preocupações relacionadas à modernização da prática docente, que visavam incluir tecnologias de ensino, com o auxílio de recursos audiovisuais com a finalidade de tornar a escola mais eficiente e produtiva para que pudesse promover o desenvolvimento econômico do país.

Em 1982, a Lei 7.044 foi promulgada, estabelecendo que o estágio supervisionado fosse como no antigo Curso Normal, caracterizado principalmente em observação, participação e regência. Com a Constituição promulgada em 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 (LDB/96), há a proposta de estabelecer uma maior conexão entre os aspectos teóricos e práticos na formação inicial, com no mínimo trezentas horas. É importante citar o Parecer CNE/CP Nº28/2001, pois estabelece que o estágio supervisionado deve ser realizado, com o mínimo de 400 horas de duração, além de 400 horas distribuídas ao longo do curso para a Prática de Ensino. Dessa forma, é possível perceber o interesse em estabelecer uma conexão mais coesa entre conteúdo e prática no processo de formação docente, em que o futuro professor pode ter um maior contato com a situação real de trabalho, verificando as “competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (PARECER CNE/CP Nº28/2001, p. 10).

Para encerrar esse levantamento histórico, citamos a Resolução Nº2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) em que o estágio

supervisionado é tratado como “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (p.13).

Tendo como bases essas perspectivas legais, é possível perceber que, na maior parte da história dos cursos de formação docente, os paradigmas utilizados nesses cursos eram pautados de forma dicotômica, em que o domínio do conteúdo teórico se encontrava distante cronologicamente das aulas práticas, ou seja, todas as aulas teóricas eram ministradas e, ao término do conteúdo teórico, as aulas práticas eram iniciadas. É válido salientar que, nas últimas décadas, as discussões sobre como equilibrar os conteúdos teóricos e práticos, nos cursos de formação inicial docente, têm despertado maior interesse por parte de pesquisadores da LA e de professores-formadores. Além disso, Romero (2008, p. 401-402) ao discorrer sobre a questão de problemas na formação do professor de línguas estrangeiras ratifica que é necessário que haja duas atitudes fundamentais, a primeira, “que se pondere sobre o alcance e consequências sociais e políticas da questão” e a segunda atitude imprescindível é “que se desenvolvam reflexões embasadas, indicando novos caminhos, principalmente quando se trata de práticas tão confortavelmente arraigadas como é o caso do ensino de línguas estrangeiras”.

Em muitas pesquisas nessa área, é perceptível a preocupação em reelaborar o que tem sido feito nas licenciaturas, a fim de que não haja apenas uma mera repetição de modelos e de técnicas, apresentadas teoricamente ao longo do curso e/ou executadas pelo professor-colaborador na fase do estágio supervisionado, mas sim,

uma formação que promova um olhar para fora dos muros escolares e acadêmicos; uma formação que vincule alunos e professores às suas realidades e histórias de vida, e que faça com que a escola e a universidade mantenham abertas as suas portas para as peculiaridades de mundos vividos, de mundos reais (MEDRADO; REICHMANN, 2017, p.8).

Finalizamos as observações sobre o caminho percorrido pelas mudanças que aconteceram no processo de formação docente, percebendo como a história desenhada pelas legislações influencia a sala de aula. Enfatizamos a necessidade de haver uma maior reflexão sobre como equilibrar as normas estabelecidas pelas instituições superiores e as peculiaridades apresentadas pelas escolas em diversos contextos socioeconômicos para proporcionar uma maior congruência ao trabalho do professor de língua inglesa. A título de exemplo, podemos apontar a necessidade de uma melhor integração dos componentes curriculares com o propósito de aproximar cada vez os dois mundos que compõem o Estágio Supervisionado, ou seja, a universidade e a escola. Com isso, torna-se possível incluir as *vozes do sul* (MOITA LOPES, 2002, 2006;

SANTOS, 2004; SILVA; DIAS; BEZERRA, 2021) dos espaços públicos de forma que sejam reverberadas para contribuir no processo de formação inicial.

Discutiremos, a seguir, como o estágio supervisionado vem sendo discutido por linguistas aplicados brasileiros nos tempos atuais.

2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Definições, conflitos e (des)envolvimento

Compreender as especificidades do Estágio Supervisionado como eixo curricular nas licenciaturas tem sido interesse de um número cada vez maior de pesquisadores da LA (Valsechi, Kleiman, 2014; Medrado; Reichmann, 2018, entre outros). As pesquisas supracitadas sobre formação inicial elencam uma série de dilemas e propostas acerca de uma formação voltada para a real atuação do professor em sala de aula, no caso em foco, na sala de aula de inglês como LE. Por vários motivos, tem sido quase que constantemente reelaborada uma construção epistemológica sobre a importância do eixo curricular Estágio Supervisionado nas licenciaturas na busca por manejar de forma equilibrada seus aspectos acadêmicos no mundo universitário e seus aspectos profissionais no mundo escolar.

Ao se refletir sobre os dois meios que o constituem – o universitário e o escolar, percebemos como os currículos da graduação são constantemente (re)desenhados para que haja um maior alinhamento entre essas duas esferas. Nesse sentido, passam por discussões sobre quais papéis dos professores formadores e dos professores colaboradores nesse processo e quais as exigências profissionais são esperadas do futuro professor para realizar seu trabalho. Além disso, tem havido discussões sobre quais saberes são necessários à formação inicial e à sua valorização profissional.

Diante dos aspectos que giram em torno do estágio supervisionado nas pesquisas em LA, o processo de tornar-se professor se apresenta de forma complexa e movimenta uma série de saberes, habilidades e reflexões para que o futuro professor seja inserido em um contexto real de ensino. Reichmann (2012a) reflete sobre o estágio como “um entrelugar socioprofissional, onde, justamente, o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho” (op.cit. p.108), frisando através do conceito *entrelugar* a intersecção entre as instituições educacionais que promovem circunstâncias singulares para compartilhar as mais variadas práticas sociais, culturais e de letramentos diversos.

É válido ressaltar que Kleiman (2012, p.11) corrobora essa concepção ao afirmar que “o estágio permite, como nenhum outro espaço no curso de formação observar e guiar a contínua passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas

letradas acadêmicas para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas”. Acreditamos que pesquisadores, professores-formadores, professores-colaboradores e os próprios licenciandos devem tomar consciência que a formação docente deve acontecer como uma contínua passagem de esferas, rompendo com as estruturas de formação inicial que acontecem de forma fragmentada, principalmente separando teoria e prática. Tal perspectiva, inclusive, vem sendo advogada por diversos pesquisadores com a proposta de uma formação cada vez mais abrangente e integrativa devido às constantes mudanças sócio-históricas que temos experienciado com muita rapidez nas últimas décadas.

Ainda considerando suas várias dimensões, o estágio supervisionado pode ser uma “instância privilegiada de formação justamente por se constituir como um espaço em que os diversos discursos podem se encontrar e ser problematizados, revelando as tensões e as polêmicas, constitutivas da formação” (GUEDES-PINTO; BATISTA, 2018, p. 44). Por essas razões, um tópico relevante no estágio supervisionado gira em torno do termo “parceria”. Estabelecer parceria entre instituições e participantes, que geram diversos textos-discursos, é uma característica intrínseca da disciplina de estágio supervisionado, em razão das peculiaridades entre universidade-escola, como veremos no capítulo 5. Em termos de participantes, além do professor formador e dos estudantes universitários, há a colaboração daqueles que fazem parte do universo escolar, tal como o professor-colaborador, o diretor da escola, o coordenador, os de cunho administrativo¹⁵, sendo a principal dessas, a parceria entre o professor-colaborador e estagiário, justamente por ser instituída na sala de aula escolar. Acerca disso, salientamos que esse elo ainda necessita ser discutido, já que sobretudo no que se refere à quase invisibilidade do papel do professor-colaborador como ator social envolvido no estágio.

Acrescentamos à discussão, a pesquisa levantada por Bueno, Diolina e Tomaz (2018) sobre o papel do professor-colaborador na escola durante o estágio supervisionado, analisando os termos da Resolução 02/2015¹⁶ que define as diretrizes curriculares nacionais. Os autores averiguam como a referida resolução apresenta o professor-colaborador da escola e como trata o seu papel na formação do futuro professor, a saber, há um posicionamento crítico relativo a essa representação quando

¹⁵ Além desses participantes, quando falamos na disciplina de estágio supervisionado, temos que elencar também os funcionários do setor da universidade que gerem os aspectos administrativos da disciplina, responsáveis por bolsas, seguros e convênios.

¹⁶ Resolução homologada pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno em 01 de julho de 2015 (cf. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> acessado em: 20 de abril de 2020).

ponderam que “se o protagonismo do professor supervisor¹⁷ da escola não é valorizado na Resolução, imagina-se que também não será destacado nas avaliações pelas quais passará a instituição de ensino” (op.cit. p. 40). Com esse posicionamento, entendemos a preocupação em ressaltar a relevância do professor colaborador no processo de formação docente inclusive nos documentos oficiais. Exatamente por temer que “este docente poderá continuar a ser uma figura invisível nos textos e, conseqüentemente, nos processos de formação” (op.cit. p. 40), é que os autores procuram enfatizar a necessidade de torná-lo cada vez mais visível principalmente ao mencionar o desenvolvimento do estágio supervisionado durante a graduação.

Além de criticar a omissão por parte do prescritor da Resolução 02/2015 sobre o papel do professor-colaborador da escola, os autores realçam a influência desse profissional no processo de formação docente inicial, uma vez que

o estagiário e o professor supervisor da escola, em função colaborativa, são fundamentais para que se possam verificar os entraves e as deficiências do processo de ensino-aprendizagem e, assim, aperfeiçoar a relação entre estes dois trabalhadores que se constituem fundamentais para a práxis docente (op.cit. p. 39).

Concordamos que é necessário que haja uma consciência de como enriquecedora a parceria estabelecida com os estagiários pode ser em nosso percurso profissional e ressaltamos a oportunidade de viver em nossa prática docente o papel de professora-colaboradora, vivência que desencadeou a presente pesquisa. Do lugar social de professora-colaboradora de estágio, é preciso dizer o quão desafiador pode ser o professor abrir as portas de sua sala de aula. Apesar de a importância da parceria entre o professor-colaborador e o estagiário na sala de aula da escola, tal parceria também é responsável por vários desafios e conflitos relativos ao estágio. Muitos dos conflitos são gerados em consequência da divergência de perspectiva metodológica, da preocupação central de cumprir o planejamento ou da preocupação do professor-colaborador ser avaliado de forma negativa pelo estagiário. Portanto, consideramos de grande valia que mais pesquisadores se debrucem em discutir os conflitos pelos quais o professor-colaborador abrir sua sala para receber um estagiário, dificuldades relatadas pelo próprio professor-colaborador quando entrevistados e/ou pelos estagiários em seus relatórios, por exemplo (BUENO, GRANDO, GUIMARÃES, 2013; FARIAS, 2017).

Dito isso, apontamos para o benefício que pode haver no desenvolvimento da parceria no momento de graduação para que quando os futuros professores estiverem na

¹⁷ Professor supervisor da escola é como os autores desse artigo referem-se ao que chamamos de professor-colaborador ao longo do presente trabalho, ou seja, aquele que trabalha na escola-campo em que o estágio supervisionado acontece.

posição de professores da escola, compreendam a importância de abrir as portas de sua, então, sala de aula para os futuros estagiários. Sim, receber estagiários pode ser um ganho de mão dupla: os estagiários ganham com a experiência das horas de observação das aulas e da regência ministrada, bem como os professores que o recebem têm a oportunidade de aprender sempre algo novo com os estagiários, benefícios para a formação inicial e continuada.

Ainda com relação aos desafios e às motivações referentes ao estágio supervisionado, o caminho percorrido pelo professor em formação inicial tem sido direcionado por novos paradigmas para que haja uma maior integração entre o que acontece na universidade e o que acontece – ou o que se espera acontecer - nas escolas, para que essa distância seja cada vez menor. Com isso, investigar esses desafios, conflitos e motivações, através de trabalhos que privilegiam o encontro entre a universidade e a escola, é alvo de pesquisadores que visam colaborar com a formação inicial (SOUSA, 2014; VALSECHI, 2016; FARIAS, 2017, SANT’ANA, 2016, entre outros). Além de realizar pesquisas através das vozes dos atores sociais no estágio, parece-nos ser primordial levar em consideração como os aspectos socioeconômicos, culturais e políticos interferem em tal percurso.

Como visto na seção anterior, os padrões que norteiam o processo de formação inicial têm sofrido modificações, principalmente, no que se refere à mudança de enfoque dado em currículos. O contexto acadêmico dos estagiários participantes da pesquisa também passou por mudanças, devido ao novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras / Habilitação em Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Paraíba aprovado no primeiro semestre de 2006. A partir de então, o eixo curricular do estágio supervisionado em Letras Estrangeiras passa a ser responsabilidade do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), com sete disciplinas de estágio, cada uma com 60 horas / 4 créditos, totalizando 420 horas / 28 créditos. As disciplinas estão organizadas de tal forma que o Estágio Supervisionado 1 aborda a reflexão sobre tornar-se professor, e o Estágio Supervisionado 2 ocupa-se da etnografia escolar e estudo dos documentos oficiais para o ensino médio. No Estágio Supervisionado 3, temos um histórico do ensino de LE no Brasil, além da discussão e análise de diferentes métodos e abordagens para o ensino de LE. Já no Estágio Supervisionado 4, há a avaliação, adaptação e elaboração de material didático e elaboração de plano de trabalho para os estágios subsequentes. A intervenção através de observação de aulas e regência no ensino fundamental 2 acontece no Estágio

Supervisionado 5, a intervenção no ensino médio acontece no Estágio Supervisionado 6 e a intervenção em curso livre acontece no Estágio Supervisionado 7¹⁸.

Os currículos saem de uma abordagem de base teórico-tecnológica, em que o foco recai principalmente nos aspectos teóricos e técnicos do processo de uma graduação em licenciatura, e caminham em direção a uma abordagem sociocultural, em que percebemos uma maior preocupação com os aspectos político-educacionais do processo. Sobre a preocupação com a formação docente nos cursos de graduação em Letras, é fundamental

levar o aluno, futuro professor, a assumir-se como agente, de modo a ultrapassar o nível descritivo de eventos – ação comumente reconhecida nas práticas do âmbito acadêmico – a fim de apropriar-se de fato das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (LOPES, 2007, p. 235).

Para finalizar, reiteramos a relevância de pesquisas devido à gama de mudanças que atualmente enfrentamos em nosso dia a dia profissional advinda de fatores diversos, como por exemplo, o impacto que a revolução de tecnologias digitais tem causado na sociedade. Bem sabemos que o setor da educação tem sido fortemente impactado pelo letramento digital, fato que se tornou bastante evidente (e necessário) no ano de 2020 devido à pandemia, com o cancelamento das aulas presenciais em todos os setores da educação por causa do fechamento de escolas e universidades em todo o mundo. Houve a necessidade de encontrar meios de como empregar os artefatos digitais no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a formação docente inicial e continuada. Com a urgência do ensino remoto desde a educação infantil à educação superior, também houve a necessidade de continuar considerando as particularidades de cada contexto educacional, para citar alguns exemplos atuais do que têm atingido o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação dos professores, no século XXI. Assim, situamos historicamente a formação inicial no Brasil, desde o Império até os dias atuais, integrando-a, mais especificamente, com as pesquisas sobre o Estágio Supervisionado. O próximo capítulo expõe os alicerces teórico-metodológicos da pesquisa, a saber, os suportes epistemológicos do ISD, com ênfase nas concepções de linguagem e as bases das Ciências do Trabalho, representadas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade.

¹⁸ De acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras, Art. 5º, parágrafo primeiro, “as quatro primeiras disciplinas de Estágio Supervisionado serão ministradas na Universidade e estão previstas entradas em escolas-campo para observação. As três últimas disciplinas de Estágio Supervisionado serão ministradas na escola-campo (carga semestral de 30 horas) e na Universidade (carga semestral de 30 horas), preferencialmente na rede pública de ensino.

CAPÍTULO 3

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO COMO TRABALHO

(...) só uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinarmente informada pode ser capaz de nos levar às respostas de nossas pesquisas (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 32).

Como apresentado anteriormente, esta tese visa entrelaçar questões que abordam as representações do trabalho docente em relação ao Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras, especificamente, nas aulas de língua inglesa na EJA. Para tal, os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2005, 2006, 2008, 2012[1999]) ancoram esta pesquisa, alinhando a perspectiva sociointeracionista da linguagem à questão da linguagem ser considerada central para o processo de desenvolvimento humano.

Em sintonia com os trabalhos desenvolvidos no GELIT (RODRIGUES, 2011; PÉREZ, 2014; SILVA, 2015; FREUDENBERGER, 2015; SANT'ANA, 2016; FARIAS, 2017; VELLOSO-LEITÃO, 2019; SILVEIRA, 2020, entre outros), outra questão é participar da construção de pesquisas situadas na LA embasadas no ISD, na Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2002, 2004) e na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004). Pretendemos, assim, ampliar o entendimento sobre o trabalho docente no âmbito do Estágio Supervisionado, enfatizando os já mencionados fatores constitutivos do trabalho docente elaborados por Amigues (2004), bem como propriedades do trabalho docente elencados por Machado (2007), como veremos adiante.

A organização deste capítulo está disposta da seguinte maneira: apresentaremos o quadro epistemológico do ISD, teóricos que subsidiam o arcabouço epistemológico e seus principais conceitos-chave (SAUSSURE, 2006 [1916]; VYGOTSKY, 2007 [1984], 2008 [1987]; BAKTHIN, 1997; BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2006). Posteriormente, serão elencadas as contribuições da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007, 2010; FAÏTA, 2002, 2004) que embasarão o presente estudo.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ISD

Esta abordagem teórico-metodológica se baseia em construtos interdisciplinares, advindos da Filosofia, Psicologia, Sociologia e Linguística, que propõem uma base epistemológica integrada, em que a linguagem é um conceito central e que leva em conta diversos aspectos constitutivos do ser humano, cujo quadro epistemológico do ISD têm servido de base para diversas pesquisas brasileiras desenvolvidas no campo da LA.

Nas últimas décadas, um crescente número de linguistas aplicados brasileiros tem investigado a área de formação docente levando em consideração as concepções orientadas pelo grupo de Genebra, liderado por Jean Paul Bronckart (2006, 2009, 2012 [1999]), que caracteriza a linguagem como um instrumento mediador das práticas sociais. Tal concepção é de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento e funcionamento do agir humano, por esta razão, o enfoque trazido por pesquisadores que adotam os postulados do ISD tem sido bastante enriquecedor, como por exemplo, os grupos de pesquisa CNPq Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho, (GELIT-UFPB) e Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações (ALTER-USP), entre outros.

Esclarecemos que a proposta do ISD é a de reunir conhecimentos das Ciências Humanas e Ciências Sociais com a disposição de construir longitudinalmente um projeto que considere o agir humano em sua totalidade. Como explica Bronckart (2012 [1999], p.21), “essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (grifos do autor). Com esta afirmação do psicólogo genebrino, é notório que o processo histórico de socialização é peça chave que delinea o projeto proposto para o entendimento das condutas humanas.

Os principais aportes teóricos advindos dos colaboradores do ISD giram em torno de uma concepção do ser humano baseada nos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo. Para o materialismo, o universo é formado pela matéria em permanente atividade e que os todos os “objetos” que nele se encontram, incluindo, os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais. Para o monismo, apesar de alguns desses objetos parecessem ser de naturezas diferentes, uma física e outra psíquica, na verdade, isto é apenas uma diferença “fenomenológica” e não da essência desses objetos; uma vez que, em essência, tudo é matéria. Já para o

princípio do evolucionismo, a matéria ativa originou os objetos em um processo em que tanto os objetos inertes quanto os seres vivos produzem mecanismos para sua própria organização (BRONCKART, 2008, p. 109). A união destes princípios oferece a oportunidade de o ser humano e o seu desenvolvimento serem vistos em uma perspectiva dialética e histórica, como será mostrado a seguir.

Fazem parte do construto, teóricos como Saussure (2006 [1916]), com suas pesquisas sobre o signo linguístico e os aspectos sociais da linguagem, Vygotsky (2007 [1984], 2008 [1987]) com os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento consciente, Habermas (1983 [1968]; 2010) e suas reflexões sobre os elementos centrais da teoria da ação comunicativa, Spinoza (2014[1677]) com a concepção monista do mundo, Ricoeur (1986) com a Semântica da Ação e da Hermenêutica, Bakhtin (1997) e Bakhtin/Volochinov (2006) com escritos sobre aspectos dialógicos da linguagem e gêneros textuais.

Traçando um elo entre os teóricos citados acima, percebe-se que a proposta de Bronckart (2005, 2006, 2008, 2012[1999]) fortalece aspectos pluridisciplinares relativos à linguagem e ao desenvolvimento humano. Vale salientar que o projeto do ISD dialoga com alguns dos entendimentos já deixados por Saussure (2006 [1916]), no Curso de Linguística Geral, relativos a quatro pares de conceitos dicotômicos: Língua/Fala; Significado/Significante; Paradigma/Sintagma; e Sincronia/Diacronia, a partir dos quais, a Teoria do Signo Linguístico é desenvolvida juntamente com a definição do objeto de estudo da Linguística, tornando-a uma ciência autônoma e independente.

Nesta obra, que representa o marco da linguística moderna, a Linguística define-se como ciência ao delimitar seu objeto de estudo. Apesar de tal delimitação, Saussure avalia que “a Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente” (SAUSSURE (2006 [1916], p. 13). O linguista elenca algumas comparações entre as abordagens de diferentes ciências sociais, levanta questionamentos a respeito da interrelação entre a Linguística e outras ciências, afirmando:

Por exemplo, a Linguística deve ser cuidadosamente distinguida da Etnografia e da Pré-História, onde a língua não intervém senão a título de documento; distingue-se também da Antropologia, que estuda o homem somente do ponto de vista da espécie, enquanto *a linguagem é um fato social*. Dever-se-ia, então, incorporá-la à Sociologia? Que relações existem entre a Linguística e a Psicologia social? Na realidade, *tudo é psicológico na língua*, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a Linguística fornece à Psicologia social tão preciosos dados, não faria um todo com ela? (op.cit., p. 14, grifo nosso).

Fica claro que o autor aponta a primordialidade de distinguir a Linguística das outras ciências, porém menciona a relação estreita que existe entre elas, devido à própria natureza da linguagem. A linguagem sendo entendida como um fato social e que tem uma natureza psicológica, fica evidente que não se deve dispensar um diálogo entre a Linguística com outras ciências. Logo, ao tratar sobre a questão do estudo da linguagem, Saussure (2006 [1916]), p.14, grifo nosso) pondera que

[...] é evidente, por exemplo, que as questões linguísticas interessam a todos - historiadores, filólogos etc. - que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outra. *Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas [...]*.

A afirmação “seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas” com relação ao estudo da linguagem ecoa fortemente o ponto de vista trazido por Bronckart (2006) quando apresenta resumidamente a fundamentação de trabalho do ISD e esclarece que nela são abarcados os princípios do interacionismo social, opondo-se, assim, à divisão que existe nas Ciências Humanas. Logo, o ISD não é considerado, por Bronckart, uma corrente propriamente linguística, ou psicológica ou sociológica; mas sim, como uma ciência do humano.

Consideramos relevante que a visão saussuriana aponta para a interseção de outras ciências para o entendimento da concepção de linguagem. Assim como tantos estudiosos que consideram o aspecto social, Bronckart (2006) apresenta um construto que envolve várias áreas de conhecimentos para dar conta do estudo da linguagem com a intenção de compreender os processos do desenvolvimento humano, em uma perspectiva sócio-histórica em que todas as variedades de ações humanas sejam levadas em consideração, em especial, as ações voltadas para o desenvolvimento e formação de outros seres humanos. Sendo, assim, é possível compreender a importância da união de diferentes abordagens científicas para dar conta do projeto de estudo proposto pelo ISD.

Dentre as contribuições advindas da Linguística para a construção do quadro epistemológico do ISD, Bronckart (2012 [1999]) afirma que é no princípio da arbitrariedade do signo linguístico saussuriano que se encontra a chave para que haja compreensão entre a linguagem e a teoria de desenvolvimento do pensamento consciente por Vygotsky (2008 [1987]), além de fornecer os elementos necessários para compreender a teoria dos mundos representados por Habermas (1983 [1968]; 2010), como veremos mais adiante.

Com relação ao estudo da linguagem, Saussure (2006[1916]) o define em duas partes: “uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e

independente do indivíduo; [...] outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala [...]” (op.cit., p. 27). Logo, a linguagem é compreendida como língua mais fala. Para Saussure, “o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza” (op.cit., p.17), cujo objetivo principal dessa faculdade é o de “constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (2006, p.18). Além disso, a língua é “algo que está em cada um deles [indivíduos], embora seja comum a todos e independente da vontade dos depositários” (op.cit., p. 27).

Alinhando-se à epistemologia monista de Spinoza 2014 [1677]), considerando o universo como único e homogêneo, incluindo os atributos físicos e psíquicos do ser humano, Vygotsky (2007 [1984]; 2008 [1987] desenvolve os aportes de sua teoria considerando o ser humano e seus aspectos biológicos, comportamentais e psíquicos. Apoiando-se nos estudos vygotskyanos (2007 [1984]), o ISD leva em consideração que o ser humano nasce com um equipamento bio-comportamental e psíquico, sujeito a uma contínua evolução, que acontece à medida em que há a apropriação do mundo de pré-construtos sócio-históricos. Nesse processo de apropriação, a criança interioriza as propriedades dos signos encontrados nas atividades coletivas. Para Vygotsky (2007 [1984], p. 65), há a construção interna de uma operação externa, ou seja, “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Com a interiorização, a emergência do pensamento consciente acontece com a transformação do psiquismo herdado para a apropriação e interiorização dos signos transmitidos socialmente.

Outra contribuição vinda de Vygotsky para o ISD está no papel da linguagem no agir humano, ressaltando que o sujeito se desenvolve e age no mundo e sobre si através da linguagem ao afirmar que "assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer *ação*, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas" (op.cit, p. 33, grifo nosso).

Ao falar sobre a influência da linguagem, é importante frisar o posicionamento do ISD sobre a linguagem como agir. Para isso, encontramos na teoria da ação comunicativa de Habermas (1983 [1968]; 1989), outro alicerce do seu quadro teórico. Habermas compreende que ao utilizar a linguagem para atingir seus objetivos, estabelecer acordos e compreensão mútua, os indivíduos precisam não apenas ser competentes no uso das estruturas linguísticas, mas também devem ser competentes interativamente, no agir comunicativo. De acordo com Habermas (1983 [1968]; 1989), para que qualquer atividade seja realizada, é necessário que os indivíduos compartilhem

conhecimentos pertencentes a três ordens, ou a três mundos representados, quais sejam, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Com relação aos mundos representados, esses são elaborados por meio do mecanismo de interação verbal, fazendo parte do meio ambiente dos seres humanos, em que são avaliados todo pensamento e todo agir. Mais especificamente, o mundo objetivo diz respeito aos conhecimentos coletivos que dizem respeito ao meio físico; o mundo social se relaciona com a organização das tarefas comuns, as cooperações entre os participantes do grupo e o conhecimento coletivo compartilhado para o cumprimento de uma tarefa; e o mundo subjetivo abarca as características próprias e os conhecimentos subjetivos de cada indivíduo envolvido na tarefa. Essa referência aos mundos representados de Habermas é fundamental para a análise dos textos-discursos, uma vez que neles são encontradas as representações sobre o conhecimento dos três mundos, realizadas por meio das atividades languageiras. Além disso, Bronckart (2012) baseia-se nessa definição habermasiana para organizar a classificação das modalidades (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas), cujas características serão apresentadas adiante.

Levando em consideração tais bases teóricas, a concepção de linguagem apresentada no ISD é a de que a linguagem é própria da atividade social dos seres humanos e que tem sua função comunicativa ou pragmática. A importância das práticas languageiras é crucial ao longo dos estudos do ISD, a saber, “as *práticas languageiras situadas* (ou os textos-discursos) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

Para compreender a relevância dessas práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos), Bronckart (2012) inicia o capítulo “*Os textos e o seu estatuto*” apontando algumas das características, como vimos em Saussure (2006[1916]), que toda língua natural apresenta, ou seja, ser considerada um sistema composto por regras relativamente estáveis que possibilitam a interação em uma certa comunidade. A importância desta afirmação recai na compreensão que há tanto o que é estável no sistema quanto que ele pode apresentar variações promovidas por seus próprios falantes. Devido a esse estatuto duplo das línguas naturais, reforça que dois tipos de estudos foram desencadeados: o primeiro deles interessado na parte interna da língua, seu foco está nas unidades que compõem o sistema, sem considerar as diferentes situações de interação; o segundo ramo de estudo se interessa pelas produções externas (ou contextual) da língua, seu interesse está nas produções verbais em suas dimensões

empíricas. O ISD se alinha ao segundo tipo de estudo, cujo interesse está em frisar que toda língua natural só pode ser identificada através das propriedades observáveis dos textos utilizados em um determinado contexto.

É fundamental evidenciar que para Bronckart (2006), os textos são constituídos por diversas formas de realizações empíricas. A noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral e escrita, sendo que cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhes assegurar coerência interna. Ainda considerando como texto é visto nesta perspectiva, podemos acrescentar que esta unidade de produção diz respeito a uma mensagem linguisticamente organizada de forma que seja coerente a um destinatário. Os textos são produtos da atividade humana que refletem necessidades, interesses e diferentes condições de funcionamento, com diferentes modos de fazer, dependendo do contexto em que está inserido. Por isso, é importante afirmar que o surgimento desses produtos pode estar relacionado ao surgimento de novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação ou aparecimento de novos suportes. Nesses termos, outro pilar em que o ISD se apoia é constituído pelo dialogismo (Bakhtin/Volochinov, 2006), sinalizando a importância do *outro*. Vale mencionar que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas 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 2006, p.125).

Ao levar em conta a concepção social da linguagem e as relações dialógicas, é fundamental compreender que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. Ainda se referindo ao caráter dialógico da linguagem, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 113) complementa comparando que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor”. Em outras palavras, sempre há o outro - o outro que constrói a interação. Fica evidente a relevância do outro no processo de construção dos sujeitos e dos eventos sociais. Sobre essa questão, é imprescindível reconhecer que o dialogismo é o princípio fundamental para entender o desenrolar de seus estudos filosóficos e de como nos constituímos enquanto sujeitos únicos influenciando e sendo influenciados por atos responsáveis, por nossas enunciações.

Para o ISD, a compreensão acerca do dialogismo como processo intrínseco a linguagem também é fundamental para compreender suas relações espaciais, temporais e

valorativas. Dessa forma, toda interação concreta da linguagem, em que os sujeitos que participam do discurso de forma ativa, só é arquitetada, caso haja uma compreensão acerca dos sujeitos da enunciação, através das relações de espaço, tempo e valor, gerando continuamente atitudes dialógicas de réplicas. Em outras palavras, qualquer ação de enunciação indica uma resposta oportuna, única e responsável: seja de acordo ou desacordo. Todo enunciado tanto pode ser uma possível resposta a uma situação de enunciação referente ao passado, como pode ser uma resposta a situações futuras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.58). De uma forma ou de outra, devemos sempre considerar o outro como um parceiro ativo, que colabora ou não com o discurso, mas que se faz sempre presente para que a enunciação de fato exista.

Outra contribuição bakhtiniana fundamental para o ISD é o conceito de gênero. Bakhtin (1997) define gêneros da seguinte maneira:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, (1997), p. 158, grifo nosso).

É possível perceber no trecho acima a definição de gêneros do discurso¹⁹ – *tipos relativamente estáveis de enunciados* - e a repetição da palavra *enunciado*. Trata-se de outra palavra-chave para o entendimento do conceito de gêneros do discurso. Por enunciado, podemos esclarecê-lo da seguinte forma: primeiramente, entendendo que a palavra e/ou oração isolada não é considerada como um ato comunicativo. Só depois de ser utilizada por um falante, com intencionalidade, de acordo com as especificidades de um gênero discursivo e em determinada situação comunicativa, é que se torna um enunciado. Bakhtin (1997) o conceitua como sendo a “unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala” (op.cit, p. 293). Ademais, “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (op.cit., p 293). Constatamos, a partir das palavras do autor, o motivo pelo qual é um gênero textual que orienta o desenvolvimento, por exemplo, do projeto de ensino desenvolvido nas aulas de inglês na EJA. Em outras palavras, pesquisadores

¹⁹ Como exemplos de gêneros do discurso, há a receita culinária, a bula de remédio, os protocolos médicos, as manuais de instrução, as fábulas, as conferências, os convites, as entrevistas, dentre tantos outros.

sociointeracionistas entendem que a comunicação acontece através de um alinhamento a um determinado contexto, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas variam de acordo com quem se fala, onde se fala e/ou para que se fala influenciando, assim, o uso de determinado gênero.

Levando em consideração a nossa percepção sobre como deve acontecer o ensino de línguas vivas, concordamos com Bakhtin/Volochinov (2006) ao ponderar que

(...) *A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno* e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas *na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável*. (p.94-95, nota de rodapé, grifos nossos).

Diante destas palavras, percebemos que trazer a concepção de escrita enquanto prática social para a sala de aula de língua, ou ainda, ensinar uma língua *na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável*, torna-se cada vez mais apropriado para que os alunos também entendam a necessidade e a razão pela qual a escrita é tão importante, nos tempos atuais. Ensinar uma língua nesta perspectiva é trabalhar em sala de aula o que os alunos precisam saber para agirem discursivamente quando estiverem dentro ou fora dela, indo além da *palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno*.

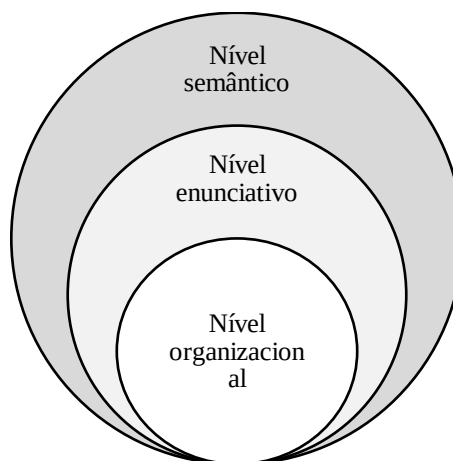
Alicerçado por esses conceitos, finalizamos nossas considerações nesta seção, compreendendo que entrelaçar as contribuições do quadro epistemológico do ISD pode ser de extrema importância, para que, por exemplo, o professor de língua que conheça tais pressupostos leve em consideração o papel da linguagem para o desenvolvimento humano e os aspectos sociais da linguagem em suas aulas. Para que isto se torne realidade em sala de aula, é necessário oferecer ao aluno vivências e contato com diferentes gêneros a fim de contribuir para o aprimoramento de suas habilidades linguístico-discursivas para que ele possa tornar-se cada vez mais preparado para se expressar em situações comunicativas diversas, dentro e fora da escola.

Apresentaremos a seguir o esquema do folhado textual organizado por Machado e Bronckart (2009), alicerce para o desenvolvimento da análise da presente pesquisa.

3.1.1 A arquitetura interna dos textos

De acordo com Machado e Bronckart (2009), os textos são estruturados em três níveis superpostos que formam o folhado textual, ou seja, o aparelho conceitual relacionado à hipótese geral segundo a qual todo texto é organizado em três níveis e em parte interativos. A análise dos textos é organizada nos níveis *organizacional*, *enunciativo* e *semântico* (do agir), como visto na figura a seguir:

Figura 1 – Os três níveis de análise textual



Fonte: adaptado de Bronckart e Machado (2009).

O nível organizacional inclui a infraestrutura geral do texto em que encontramos o plano geral que se refere à organização do conjunto de conteúdo temático; em seguida, há os tipos de discurso, que tanto designam os diferentes segmentos que o texto comporta, quanto as articulações entre um segmento em relação ao outro, estabelecendo a dependência entre os discursos. No nível organizacional, encontramos também os mecanismos de textualização em que três mecanismos são estabelecidos: conexão, que contribuem para marcar as articulações da progressão temática; coesão nominal, que introduzem os temas e/ou personagens e assegura sua retomada ou a sua substituição no desenvolvimento do texto; e coesão verbal, que é responsável pela organização temporal e/ou hierárquica dos processos.

No nível enunciativo, identificamos a coerência pragmática (ou interativa) do texto, que traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, dividindo-se em: a) posicionamento enunciativo e vozes, que podem ser agrupadas em: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagens; e b) as modalizações, que são as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e estão classificadas com: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

O nível semântico envolve uma reinterpretação das análises dos níveis organizacional e enunciativo com base nas categorias de uma semântica do agir (MACHADO e BRONCKART, 2009), que permite identificar os motivos, intenções e recursos para o agir.

Como as modalizações são categorias de análise do nosso *corpus*, organizamos o seguinte quadro para melhor caracterizá-las, com exemplos dos nossos dados:

Quadro 3 – Modalizações, funções e exemplos

MODALIZAÇÃO	FUNÇÕES	EXEMPLOS
LÓGICAS	Consistem em julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, improváveis etc.;	P: Mas C1, tu sem o apagador C1: <i>é importante enfatizar</i> que a gente precisa dos materiais, né? P: é ((risos)) (ACS_C2:228-230)
DEÔNTICAS	Avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.;	C2: eu vi muita coisa que eu <i>tenho que corrigir</i> aí (ACS_C2:266)
APRECIATIVAS	Traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;	C1: com relação ao/o:: a primeira impressão do professor, né? No caso, eu:: eu <i>acho interessante</i> , foi direto ao quadro e a questão que tá falando de costas para os alunos, eu <i>não gostei</i> (ACS_C1:30-32)
PRAGMÁTICAS	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, incidindo principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), de intenção (o querer-fazer) e das razões (o dever-fazer).	C2: e outra coisa, aí não teve condições de debater, de fazer um debate, porque não tinha tempo, era só no primeiro tempo P: é C2: aí <i>tive que mudar</i> ((reinicia o vídeo)) (ACS_C2:164-167)

Fonte: Elaboração própria (2021)

Com a apresentação da arquitetura interna dos textos, juntamente com os principais pressupostos teórico-metodológicos do ISD e o resumo de algumas pesquisas na área, encerramos a primeira seção do presente capítulo. Discorreremos na próxima sobre as contribuições das Ciências do Trabalho para a compreensão do trabalho docente.

3.2 O TRABALHO DOCENTE: Em prol do desenvolvimento humano

Como já dito na Introdução, a formação docente tem sido discutida no campo da LA há várias décadas no Brasil (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2003; CELANI, 2005; KLEIMAN, 2008; VÓVIO *et al*, 2010, entre outros), mas o enfoque trazido pelos pesquisadores alinhados ao ISD e às Ciências do Trabalho ao se debruçarem com esse novo olhar sobre como esse tema tem sido enriquecedor.

Opor-se à visão taylorista/fordista - em que o trabalho é analisado com o interesse de adaptar o trabalhador ao seu contexto profissional através de instruções técnicas que devem controlar os resultados de produção – é um dos principais objetivos das Ciências do Trabalho. Nesse trabalho, representadas pela Ergonomia Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999]; CLOT E FAÏTA, 2010 [2000]). Um de seus principais objetivos consiste em analisar as situações de trabalho a partir da observação dos próprios trabalhadores, com o propósito de oferecer-lhes melhores condições de trabalho. Para tanto, tomam como base a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007[1987]) e o conceito de gênero de discurso (BAKHTIN, 1997), dentre outros.

No Brasil, com o lançamento de “Ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva” organizado por Anna Rachael Machado (2004), uma nova fase nas pesquisas sobre o trabalho docente é inaugurada. Tal obra tem um caráter fundador e conta com a participação de autores estrangeiros que alicerçam essa linha de pesquisa sobre trabalho, tais como Amigues (2004), Bronckart (2004), Faïta (2004), Saujat (2004), além das pesquisadoras brasileiras, Lousada (2004), Souza-e-Silva (2004) e Abreu-Tardelli (2004). Nesta obra, são encontradas discussões a respeito das colaborações das Ciências do Trabalho na atividade educacional, enfatizando as particularidades do trabalho docente para compreender as condutas dos professores, de seus contextos de atuação e de suas competências profissionais, além de trazer a concepção de gênero da atividade, bem como discussões que procuram levar em conta

os saberes do professor sobre sua própria prática, e a influência das prescrições e do coletivo em seu agir.

Alicerçado em investigações realizadas por pesquisadores afiliados a essa abordagem, o trabalho começa a ser analisado a partir de uma perspectiva antropocêntrica, “com foco no funcionamento global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em toda a sua multidimensionalidade, que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social” (MACHADO, 2007, p. 86). Devido a esse novo prisma, um dos principais resultados das investigações realizadas pelas Ciências do Trabalho foi alcançar uma maior compreensão da complexidade envolvida, por exemplo, no trabalho docente ao centrar sua atenção nas (transform)ações realizadas e observadas pelos próprios professores. Por esse motivo, tem-se compreendido o quanto o trabalho docente é bem mais do que lidar com questões didáticas com seus alunos, ou seja, o trabalho docente abrange vários objetos e fatores externos.

Acreditamos que é importante pontuar alguns conceitos basilares para as Ciências do Trabalho. Para a Ergonomia francófona, pautando-se na teoria da atividade (LEONTIEV, 1974, 1984 apud AMIGUES, 2004), a atividade é considerada a unidade de análise do trabalho. Dito isso, é importante distinguir os termos *tarefa* e *atividade*, uma vez que tarefa representa *o que deve ser feito*, enquanto atividade corresponde *ao que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa*. Esta distinção associa-se aos conceitos *trabalho prescrito* e *trabalho realizado* (AMIGUES, 2004). Por trabalho prescrito, é entendida a tarefa apresentada pela instituição para ser realizada pelo trabalhador, já o trabalho realizado é a atividade que foi - de fato - realizada. Porém, observa-se que nem sempre o trabalho prescrito corresponde ao trabalho realizado e a distância que existe entre o primeiro e o último passa a ser alvo de interesse para a análise do trabalho, denominado por Yves Clot ([1999]2007; 2010) de *trabalho real* ou *real da atividade*, como será visto adiante.

Considerando o trabalho docente como uma atividade socialmente situada, Amigues (2004) esclarece que a atividade do professor não se restringe ao que se é trabalhado com o aluno em sala de aula, mas aponta para uma série de interligações entre instituições, indivíduos e estabelecimentos vinculados à atividade docente. O autor elabora diversas conexões envolvidas no trabalho do professor, ao enumerar alguns objetos que constituem esse trabalho. O primeiro deles são as *prescrições*, que de acordo com o autor, organizam o trabalho docente, obedecem a uma hierarquia, constituem o trabalho do professor e são redefinidas por ele. O segundo objeto diz

respeito aos *coletivos*, que é uma dimensão geralmente esquecida do trabalho do professor, pela impressão de ser um trabalho solo ou individual. Estes dizem respeito à organização do ambiente, à construção de respostas às prescrições, à organização de grupos de alunos, às auto prescrições coletivas, aos grupos locais aos quais pertencem, além do coletivo mais amplo, o da profissão.

Além disso, Amigues (op.cit.) considera que as *regras do ofício* são outro objeto constitutivo do trabalho. Para ele, essas regras ligam os profissionais entre si funcionando como uma memória comum e uma caixa de ferramentas. Por fim, o autor considera as *ferramentas*, geralmente concebidas por outros, como planos de aula, livros, exercícios, manuais, mas que podem ser transformadas em instrumentos para ação. Para o autor, o trabalho do professor não é individual nem limitado à sala de aula, nem se praticaria sem ferramentas e fora de uma tradição profissional, ou seja, o trabalho docente “trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional” (AMIGUES, 2004, p.45).

Com as bases lançadas pela Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), Clot ([1999] 2007, 2010) amplia a noção de trabalho, dialogando com os pressupostos vygotskianos, ao abordar o papel que o trabalho desempenha tanto no desenvolvimento pessoal quanto na construção do patrimônio histórico e cultural de uma sociedade. Para o teórico, o trabalho não é considerado como uma atividade qualquer, mas como uma atividade que exerce uma função psicológica específica por ser considerado uma *atividade dirigida* – termo que se encontra no centro da psicologia do trabalho, uma vez que essa atividade é dirigida para os outros, para os objetos e para si mesmo. Além disso, o trabalho é entendido como “um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e do qual um sujeito pode dificilmente afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado” (op.cit., p. 69). Com isso, entende-se que o trabalho tem uma função vital, a sua função psicológica – o que o torna central em nossa sociedade contemporânea.

Com o intuito de explicar essa atribuição do trabalho, Clot ([1999] 2007) elabora duas noções principais: a noção de gênero profissional e a de estilo de atividade. Gênero profissional é definido como “um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” (op.cit., p.41). Ou seja, o gênero associa entre si os que fazem parte de uma situação, em que os participantes a conhecem, compreendem e avaliam da mesma maneira. Trata-se do que os trabalhadores sabem fazer devido a uma memória social, sem haver a

necessidade de reespecificar determinada atividade a cada vez que a realizar, logo compara-o com “uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT ([1999] 2007). Com relação ao estilo da atividade, o autor o define como a reformulação dos gêneros em situação, ou seja, o “contrário de estado fixo”, sendo, assim, abertos às mudanças ou inacabados, o que permite a renovação ou atualização do gênero.

Em outras palavras, ecoando a definição bakhtiniana de gênero de discurso, o pesquisador francês apresenta a definição de gênero profissional como “tipos relativamente estáveis de atividade socialmente organizadas por um meio profissional” (CLOT, 2010, p. 124). O papel do outro e o conceito de enunciação são fundamentais para compreender de forma mais profunda do que se trata esse postulado de Clot. A existência do outro numa situação de interação verbal para a realização do diálogo é vital para a concretização de uso efetivo da língua, de atos de enunciação. Isso acontece quando o uso da linguagem é reportado à presença do *outro*, pois o discurso só se materializa pela presença real ou fictícia de outrem. No momento de uma dada enunciação, sempre o sujeito vai organizar e enunciar sua fala, levando em consideração a existência de um possível interlocutor.

Dessa maneira, entendemos a importância de refletir sobre as relações dialógicas uma vez que asseguram que o enunciado já contém em si uma réplica. Quando alguém enuncia já está prenunciando, oferecendo, ao outro, pistas e respostas anunciadas no desencadear do seu discurso. Existe sucessivamente um alvo, um ponto de encontro de centros de valores ativos, na produção de enunciados e este intuito se relaciona a uma determinada direção, que gera interpretação.

Ainda no que diz respeito ao aspecto dialógico da linguagem, além de definir o diálogo, o indivíduo estabelece também uma conexão com outros enunciados, com diferentes situações de enunciação, pois o que comporta a compreensão é exatamente o fato de pormos no movimento dialógico dos enunciados, situações de confronto dos dizeres de outrem com os nossos, sempre demarcados ideologicamente, por trazerem no seu núcleo as crenças, valores e posturas de quem produz o discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). É fácil perceber que há um reforço no entendimento que todo enunciado é elaborado para ser compreendido, porque, quando fazemos uso da linguagem, o fazemos para atingir algum propósito, estabelecer comunicação com o outro, levando em consideração regras sociais que regulam e modelam os enunciados que circulam na sociedade. Noutras palavras, quando usamos a linguagem, a utilizamos para interagir socialmente com o outro.

Por essa razão, avaliar o que motiva a produção de determinado enunciado e em que contexto social esse enunciado é produzido podem ser considerados de grande valor para os que estão envolvidos nos estudos sobre os aspectos sociais da linguagem, como postulam o ISD e a Clínica da Atividade. Logo, é importante compreender não apenas que os significados dos enunciados são dados através da situacionalidade em que eles estão inseridos, mas também que o contexto de produção dos enunciados desempenha um papel fundamental para a compreensão dos mesmos.

Outra contribuição seminal de Clot ([1999] 2007) diz respeito à concepção do real da atividade ou trabalho real, ampliando as dimensões de análise do trabalho, indo além das noções trazidas pela Ergonomia Francesa (no que se refere ao trabalho prescrito e ao trabalho real). Ao propor que se some a essas duas dimensões o real da atividade, Clot tem como objetivo ultrapassar a análise do que é prescrito para ser feito ao que realmente é feito para acrescentar as possibilidades não realizadas do trabalho. Para isso, apoia-se em Vygotsky, para quem “o homem está a cada minuto pleno de possibilidades não realizadas” ou “em termos mais imediatos, o comportamento nunca é mais do que o sistema de reações que venceram” (op.cit., p. 115). De forma sucinta, “real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos” (op.cit., p. 116). Devido o real da atividade corresponder à dimensão do trabalho invisível, Medrado (2012, p. 156) o compara metaforicamente a um *iceberg*, em que o trabalho realizado é a sua parte visível e o real da atividade inclui também a parte submersa, como visto na figura a seguir:

Figura 2 – Representação do *real da atividade*



Fonte: Elaboração própria (2021).

Logo, o trabalho docente corresponde tanto ao que pode ser visto e observado - uma vez que foi realizado - assim às demais possibilidades que não chegam a acontecer. Essa dimensão do trabalho que não é visível só pode ser acessada pela observação e discurso do próprio trabalhador e esse é um dos motivos de as Ciências do Trabalho colocar o trabalhador como protagonista nas intervenções das situações de trabalho.

Tomando exemplos do nosso *corpus*, é possível apontar vários imprevistos, impedimentos ou frustrações ao longo do desenvolvimento das regências apresentadas pelos estagiários e como estes influenciam no estado emocional do professor em formação. Podemos exemplificar o real da atividade com o seguinte trecho de uma das sessões de autoconfrontação:

C1: é:: ((pausa o vídeo)) porque assim, é uma coisa bem simples, *eu achava que tava tudo na mente, mas quando eu cheguei lá, assim, depois eu não gostei, eu na verdade quero fazer uma nova* ((reinicia - pausa o vídeo))

P: mas tu tá dizendo assim, A-gora assistindo, ou lá? Assim quando tu terminou, tu já percebeu?

C1: sim, eu percebi, assim lá

P: a tua/a tua avaliação sobre a aula

C1: *sobre a aula/sobre a aula, assim que eu terminei, eu saí de casa achando que ia fazer uma aula muito boa, e duran:te eu percebi que não saiu como eu havia pensado* ((reinicia o vídeo))

(ACS_C1:326-335)

Com a inclusão desta dimensão na análise do trabalho, é possível apreender a dimensão subjetiva da atividade, que é fundamental para contemplar a sua função psicológica. Assim sendo, é importante enfatizar que com a valoração da dimensão do trabalho real, há a inclusão das emoções, das inibições e das intenções na análise das situações de trabalho. Ademais, os conflitos são apontados com uma função central para a compreensão das situações de trabalho, por serem “as alavancas vitais do desenvolvimento”, embora os conflitos também “constituem uma série de obstáculos que deixa os sujeitos diante de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados (CLOT, [1999] 2007, p. 13). Ou como afirma Amigues (2004) “[é] nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (op.cit, p. 40), como é observado na fala do estagiário, além de ele relatar que a aula não aconteceu como foi planejada, ele ainda afirma *eu na verdade quero fazer uma nova*.

Ao levar em consideração as atividades que foram suspensas ou impedidas de se realizar, a Clínica da Atividade propõe uma abordagem de investigação nas situações de trabalho em que há apenas a intervenção externa de especialistas ou pesquisadores seja substituída por "um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho" (CLOT, [1999]2010, p. 88). Com isso, apontamos a autoconfrontação, um método desenvolvido pelo linguista Faïta (2005), da Clínica da Atividade, e que se originou da experiência de confrontar condutores do trem de alta velocidade através de uma sequência de atividade filmada (FAITA, 2005 e CLOT, [1999]2010).

A autoconfrontação é um procedimento metodológico em que a filmagem do trabalhador exercendo seu trabalho é assistida pelo pesquisador e pelo próprio trabalhador enquanto observações, avaliações, comentários são feitos a respeito das cenas. Ou ainda, Bueno e Rocha (2016) a descrevem como sendo

um dispositivo metodológico segundo o qual o trabalhador é filmado no momento de realização de suas tarefas. O pesquisador seleciona algumas das sequências do filme, às quais deverá assistir junto como o trabalhador e oportunizar um diálogo sobre as ações e as tarefas realizadas, apresentando questões sobre o filme e atentando aos comentários do trabalhador. Essa situação torna possível ao professor, exposto à imagem de seu próprio trabalho, distanciar-se de suas próprias ações, observa-se e fazer uma descoberta de si e de suas ações reais (BUENO; ROCHA, p. 174).

Ademais, tal procedimento leva em consideração aquilo que é realizado pelo trabalhador, bem como os impedimentos e os não-ditos a fim de que haja uma observação ou confrontação com o seu próprio agir. Isso acontece porque a autoconfrontação possibilita reflexões e/ou reformulações da situação vivida, através das explicações que são dadas, devido ao distanciamento que a filmagem proporciona. A ênfase dada ao coletivo é por acreditar que as reais transformações originam-se das ações dos próprios trabalhadores, faz-se necessário assim voltar a atenção para o coletivo e seu poder de ação em seu contexto profissional, uma vez que “cada coletivo de trabalho tem suas maneiras de ‘fazer, dizer ou sentir’” (CLOT, 2010, p.89).

Apoiando-se nas contribuições trazidas pelas Ciências do Trabalho, Machado (2007) procura rever a interpretação dada ao trabalho docente. Nas palavras da autora, temos:

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite os alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (op.cit. p. 93).

Essa proposição é influenciada, como já visto, por noções trazidas das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, [1999] 2007) em que o professor é visto como um agente cujas ações não se restringem simplesmente à aplicação de regras prescritas, mas ao contrário, o trabalho docente é considerado em suas várias dimensões, podendo ter suas ações reconfiguradas continuamente.

As propriedades da atividade do trabalho foram elencadas por Machado (2007), ao considerá-la como *situada, prefigurada pelo próprio trabalhador, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento para essa aprendizagem e desenvolvimento*, como será visto a seguir:

(a) *situada* – sofre influência do contexto (imediato e amplo), sendo ao mesmo tempo pessoal, no sentido de que é única e engaja o trabalhador em todas as suas dimensões, e impessoal, já que as tarefas são em um primeiro momento prescritas por instâncias externas e superiores;

(b) *prefigurada pelo próprio trabalhador* – ele tanto reelabora e constrói prescrições para si mesmo, como mantém um compromisso com a situação em que se encontra e com seus próprios limites;

(c) *mediada por instrumentos materiais e simbólicos* – o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos;

(d) *interacional* – o trabalhador transforma o meio e os instrumentos e é por eles transformado através da interação;

(e) *interpessoal* – envolve outros indivíduos presentes ou não na interação;

(f) *transpessoal* – guiadas por modelos sociohistoricamente construídos pelos coletivos de trabalho;

(g) *conflituosa* – o trabalhador está sempre fazendo escolhas para (re)direcionar seu agir;

(h) *fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento para essa aprendizagem e desenvolvimento* – os impedimentos dizem respeito a situações em que o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir.

Devido a essas características, o trabalho docente é visto “como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori” (MACHADO, 2007, p. 90). Em outras palavras, um trabalho em

que o professor possa: mobilizar suas várias dimensões (física, emocional, cognitiva); oportunizar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento das capacidades dos alunos; (re)elaborar seu fazer pedagógico, orientado por prescrições e por necessidades imediatas de seu contexto profissional; apropriar-se de artefatos, transformá-los em instrumentos; e solucionar conflitos de diversas ordens (MACHADO, 2007). Através disso, fica evidente identificar a compreensão dialógica do trabalho docente, entendimento compartilhado por Tardif (2002) ao dizer que “ensinar não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor”.

Para concluir esta seção, reforçamos a necessidade de investigar o papel da linguagem *nas* e *sobre* as relações de trabalho a fim de saber como a linguagem influencia na configuração desse trabalho e nas representações sociais que são construídas sobre o professor e seu agir profissional – sendo este um dos objetivos de grupos de pesquisa como o ALTER - PUC/SP e o GELIT - UFPB, por exemplo. Além de continuarmos fortalecendo e aprofundando os entendimentos sobre o trabalho do professor, contribuindo, assim, com o convite (ainda atual) feito por Bronckart e Machado (2009) ao salientar que “é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse *métier* particular que é o ensino” (BRONCKART, 2009, p.161).

A análise do trabalho docente por meio da análise dos mecanismos enunciativos em textos-discursos produzidos pelos próprios professores tem sido objeto de estudo de outras teses no âmbito do GELIT. Pereira (2016) investiga a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professores de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho. Para atingir seu objetivo, fundamenta-se nos estudos do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), associados aos estudos das Ciências do Trabalho (FAÏTA, 2005; CLOT 2010) para a análise do conteúdo temático e do nível enunciativo, ou seja, vozes, marcas de pessoa e modalizações, a partir dos textos-discursos de cinco professoras elaborados em sessões de autoconfrontação simples.

Sant’Ana (2016) investiga os elementos que perpassam a (re)construção identitária do professor iniciante que se encontra em seus primeiros anos de docência. Para desenvolver tal pesquisa, apoia-se em autores, como Tardif (2002) Pimenta e Lima (2009), Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004), Amigues (2004) e Clot ([1999]2007; 2010) para analisar, em um estudo de caso, a (re)construção de identidade

docente por meio do diagnóstico dos elementos constitutivos do trabalho docente, da análise das marcas de modalização e dos dêiticos de pessoa, a partir de dois relatos reflexivos e uma sessão de autoconfrontação.

Farias (2017) analisa o estágio supervisionado do curso de Letras tomando por base a análise das representações em da tríade professora-estagiária, professora-formadora e professora-supervisora. Fazem parte da sua fundamentação teórico-metodológica as investigações desenvolvidas no âmbito do ISD e as contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade, em especial, as pesquisas de Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004). O corpus de sua pesquisa é formado por relatórios de estágio e entrevistas, realizados com as três participantes, em que o conteúdo temático, modalizações, vozes e marcas de pessoa são analisados. Como resultado, destacou o fato de que o estágio se constituiu enquanto prática social letrada, em que seus atores agem discursivamente instauram espaços de formação, investigação, intervenção, o em contínuo processo de (re)construção.

No trabalho de Silveira (2020), o agir de dois professores em formação inicial, atuando no ensino de inglês para idosos na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), é analisado com o objetivo de identificar as representações sobre o trabalho docente tematizadas nos textos empíricos dos professores colaboradores; investigar as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA e de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores naquele contexto de ensino de inglês para idosos. Igualmente aos trabalhos supracitados, o presente trabalho se apoia nos pressupostos do ISD para analisar as sessões de autoconfrontação simples realizadas com seus colaboradores. Assim sendo, une-se às demais pesquisas vinculadas ao GELIT e aos demais pesquisadores da LA brasileira voltados a pesquisas sobre a complexidade do trabalho docente por meio dos posicionamentos dos próprios professores em formação.

Como posto na epígrafe, utilizaremos a proposta do ISD e das Ciências do Trabalho, uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinarmente informada, para analisar os textos-discursos dos estagiários, que foram produzidos sobre o universo de sala de aula enquanto os estagiários observam as aulas de inglês na EJA, enquanto ministram suas regências e enquanto o projeto de ensino para a interação internacional foi implementado nessas aulas. Salientamos que a produção de textos nas entrevistas de ACS (FAÏTA, 1992; 1995; 2005) e nas entrevistas finais feitas com os estagiários, que constituem o *corpus* que será analisado adiante, pode ser justificada pelas palavras de Machado (2009) ao dizer que para compreender melhor a atividade educacional, “os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se

desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem *sobre* essa atividade profissional” (op.cit., p.18). O pensamento de Machado (2009) reflete o projeto do ISD, como já citado anteriormente, mas queremos reforçar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

A seguir, apresentaremos o capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando a natureza da pesquisa, o contexto de geração de dados e o perfil dos colaboradores da pesquisa. Detalharemos os procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise utilizados.

CAPÍTULO 4

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A análise do trabalho é
inseparável da sua transformação.
(Clot, [1999]2007, p.137)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa a fim de atingir o objetivo proposto, a saber, *investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba*. Primeiramente, discorreremos sobre a natureza da pesquisa. Na sequência, detalhamos o contexto de geração de dados e o perfil dos colaboradores da pesquisa. Em seguida, descrevemos a geração de dados e, por fim, relatamos os procedimentos de análise utilizados, a saber, classificação e discussão dos conteúdos temáticos e modalizações (BRONCKART, 1999) juntamente com os elementos constitutivos (AMIGUES, 2004).

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Como já mencionado na introdução, o presente trabalho encontra-se inserido na LA, campo que tem passado por diversas mudanças nas últimas décadas, especialmente no que se refere aos questionamentos acerca de seu objeto de estudo e sobre a forma de produzir conhecimentos. Uma das maiores mudanças relacionadas às pesquisas brasileiras em LA foi a relação estabelecida entre a Linguística Aplicada e as Ciências Sociais, para considerar aspectos da vida social (MOITA LOPES, 2006, 2009; RAJAGOPALAN, 2006; KLEIMAN, 2000; CELANI, 2005; entre outros), visando transformações significativas para os que estão envolvidos em determinado contexto social.

Com relação a esse envolvimento da LA com aspectos da vida social, Moita Lopes (2006) esclarece que fazer pesquisa em ciências humanas / sociais é poder compreender a sociedade e transformá-la por meio da linguagem e de estudos voltados às práticas sociais. Concordamos com o autor por acreditar que teorias e metodologias devem ser desenvolvidas a fim de proporcionar algum impacto na vida social, em outras palavras, é o fazer ciência nas universidades, em termos de intervenções críticas e

políticas. Com base nesse entendimento, procuramos desenvolver uma pesquisa que abrangesse aspectos sociais do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por ser a pesquisadora diretamente envolvida no desenvolvimento de um projeto de ensino inspirado nos Estudos de Letramento (BARTON *et al*, 2000; KLEIMAN, 1995, 2006, 2007, 2008; TINOCO, 2008) nas aulas de inglês da EJA, e simultaneamente a professor colaboradora de estágio, nos engajamos em uma pesquisa-ação, ou seja, desenvolvida com o olhar ‘de dentro’ (CAVALCANTI, 2006), de caráter qualitativo-interpretativista.

Sobre as principais características da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que ela

(...) é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

É importante destacar que tais ideias se afinam diretamente com a proposta desta pesquisa, ou seja, analisar as representações do trabalho docente no contexto de EJA em que atuamos há quinze anos, levando em consideração o desenvolvimento de um projeto de ensino nas aulas de inglês, junto com os estagiários do Curso de Licenciatura em Letras.

Ainda buscando aprofundar o entendimento sobre o que caracteriza esse tipo de pesquisa, Flick (2009, p.14) elucida que "a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações - entrevistas ou de observações - produzem dados que são transformados em textos através de gravação e transcrição". O referido autor compara o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo como “um caminho da *teoria ao texto* e outro caminho do *texto de volta à teoria*. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico". Seguindo essa linha de raciocínio, as gravações das regências, das entrevistas de autoconfrontação e entrevistas semiestruturadas realizadas nesta pesquisa alinham-se à perspectiva de Machado (2009, p.18) ao reconhecer que para compreender melhor a atividade educacional, “os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem *sobre* essa atividade profissional”.

Dentre as inúmeras possibilidades metodológicas em pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação foi a adotada. Concordamos com Bailey (2001, tradução nossa, p. 134) que “a pesquisa-ação é realizada por aqueles que são os melhores para solucionar os problemas, para melhorar as práticas, e para aprimorar o entendimento – que são, os participantes que estão dentro da situação sob investigação”. Com isso, é importante destacar que uma das razões que influenciam o desenrolar de uma pesquisa-ação está relacionada aos fatores sociais em que o pesquisador se encontra inserido.

Ademais, Bailey (2001) exemplifica que o processo de uma pesquisa-ação pode ser iniciado tanto pela identificação de um problema assim como pela reflexão sobre a situação de ensino, ou nas próprias palavras da autora, esse tipo de pesquisa “oferece a oportunidade para gerar teorias contextualizadas de ensino-aprendizagem de língua baseadas e imediatamente conectadas com a nossa própria realidade” (op.cit., tradução nossa, p. 139). Na conjuntura da pesquisa, podemos afirmar que os aspectos supracitados nos motivaram a decidir por este tipo de pesquisa. Já havia o nosso engajamento com prática reflexiva, e, com essa postura, foi possível identificar algumas dificuldades em nosso contexto de ensino, por exemplo, a carência de interações mais significativas com os estagiários do Curso de Licenciatura em Letras e de práticas de escrita situada nas aulas de inglês. Portanto, salientamos que uma das características principais da pesquisa-ação é ser o tipo de metodologia que está profundamente envolvida com o contexto real dos participantes.

Estabelecendo uma correspondência com esses aspectos que caracterizam a pesquisa-ação, vale ressaltar que “a pesquisa pode gerar perguntas sobre como ensinar, e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como pode também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, p. 19). A complexidade é inerente ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, levando a mais perguntas do que respostas definitivas.

Concordamos com os autores acima, ao defenderem que a pesquisa “poderá ajudar a entender porque as coisas são como são e tornar o pesquisador melhor informado sobre as implicações de agir de determinadas maneiras e não de outras” (p. 19). Tais palavras ecoam Clot ([1999]2007, p.137), na epígrafe deste capítulo, ao afirmar que “a análise do trabalho é inseparável da sua transformação”.

Ainda com relação à natureza desta pesquisa, é importante ressaltar que adotamos a vertente interpretativista. Para caracterizar o termo “interpretativo”, Moreira e Caleffe (2006) enumeram três razões básicas, a saber, a) “ele é mais inclusivo do que

outros termos (por exemplo, “etnografia”, “estudo de caso”); em seguida, acrescentam que b) “ele evita que essas abordagens tenham a conotação de essencialmente não-quantitativas (uma conotação que é sugerida pelo termo “quantitativo”), uma vez que algum tipo de quantificação pode ser utilizado no estudo”; e em terceiro lugar, os autores asseguram que, c) “ele aponta para características comuns às várias abordagens – o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (p. 59).

Nesse paradigma, “os pesquisadores interpretativistas acreditam que, por meio do questionamento e da observação, eles podem transformar a situação que estão estudando e se reconhecem como variáveis potenciais na investigação” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.61). Além disso, compartilhamos da mesma motivação quando é dito que “para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros” (op.cit., p.61).

Nesta subseção, apresentamos as características mais relevantes associadas à presente pesquisa-ação. Em seguida, exporemos as principais características do contexto em que o estágio supervisionado foi realizado.

4.2 O CONTEXTO

O estágio supervisionado foi realizado em contexto de EJA, na escola-campo em que atuamos por quinze anos como professora de língua inglesa (2002 a 2017). Trata-se de uma escola da rede pública estadual fundada no ano de 1933 e encontra-se localizada em um bairro popular na cidade de João Pessoa. A escola atende aos alunos que, em sua maioria, moram naquela comunidade e fazem parte do Ensino Fundamental I durante o período diurno e aos alunos que fazem parte da EJA (I ao IV ciclo) durante o período noturno.

Em comparação com o tamanho da maioria das escolas públicas da cidade, é uma escola relativamente pequena: possui a sala da direção, a secretaria, uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um laboratório de informática, a sala dos professores, uma cantina, 07 (sete) salas de aula e uma quadra de esportes descoberta.

Com relação ao seu funcionamento à noite, a escola oferece uma turma para cada série do Ensino Fundamental da EJA, que vai do I ao IV ciclo. No período da noite, o quadro de funcionários é composto por um diretor e um vice-diretor, cinco funcionários administrativos, dois auxiliares de serviços gerais, um supervisor, um inspetor e um porteiro. No que diz respeito ao quadro docente, dez professores lecionam

nesse turno, no qual a professora colaboradora de estágio é a única docente de língua inglesa.

É válido ressaltar que a escola, no período em que lá trabalhamos, sempre teve uma direção bastante dinâmica e envolvida em executar projetos, como por exemplo, o *Projeto família na escola*, *O teatro como meio de comunicação e aprendizagem*, e *Gostar de ler*. Além desses projetos desenvolvidos pela direção e professores, em 2009, a escola realizou uma parceria com a Indústria de Cimento da Paraíba (CIMEPAR) para a execução de um projeto voltado para a educação ambiental e valores de cidadania. A escola ainda contou com três voluntários que atuaram, também em 2009-2010, como *Amigos da Escola*²⁰ que colaboraram em diversas atividades educacionais e administrativas. Além destes projetos, em 2010, realizamos um projeto-piloto de letramento inédito nas aulas de inglês, com os alunos da turma do IV ciclo, a saber, nossa pesquisa de mestrado (PINHO, 2011).

4.3 OS ESTAGIÁRIOS-COLABORADORES

Como já dito, a inclusão e visibilização de vozes do Sul (MOITA LOPES, 2002, 2006; SANTOS, 2004; SILVA; DIAS; BEZERRA, 2021) é outro aspecto relevante na vertente da LA em foco nesta pesquisa. Nossa preocupação recai, de forma mais específica, sobre as vozes que compõem as escolas públicas – “*um espaço social que me é muito caro e no qual a exclusão reina*”, uma vez que compartilho desse mesmo sentimento com Moita Lopes (2006, p.93). Mais especificamente, nos referimos às vozes que compõem o contexto de EJA nas escolas públicas, como também os professores-estagiários do curso noturno, e apresentaremos na seção, a seguir, os colaboradores da pesquisa, a saber, os três estagiários do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

- *Os estagiários*

Participaram da pesquisa três alunos licenciandos em Letras – Inglês, curso noturno, da Universidade Federal da Paraíba, cujos perfis veremos no quadro a seguir (informações coletadas a partir da aplicação de um questionário)²¹.

²⁰ Amigos da Escola foi um projeto criado pela Rede Globo e emissoras afiliadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. In: www.amigosdaescola.globo.com

²¹ APÊNDICE D

Quadro 4 – Perfil dos estagiários (em 2016)

Colaborador	Idade	Estudo de inglês (local e tempo)	Experiência como professor (local e tempo)	Período da graduação
Colaborador C1	35	- Escola regular (8 anos) - Universidade (3,5 anos)	- Regências das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III	7º
Colaborador C2	59	- Escola regular (8 anos) - Universidade (3 anos) - Curso de idioma (3,5 anos)	- Escola municipal da cidade de Bayeux (5 anos) - Regências das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III ²²	6º
Colaborador C3	29	Escola regular (8 anos) - Universidade (3,5 anos)	- Regências das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III.	7º

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na época do estágio, em 2016, o colaborador C1 tinha 35 anos de idade, estava cursando o 7º período do curso. Estudou inglês na escola regular e na universidade, sendo que suas únicas experiências em sala de aula foram nas regências das disciplinas de estágio supervisionado. Para o colaborador C1, o contexto EJA era conhecido por meio de comentários feitos por professores e alunos de outras escolas. A ênfase dada por eles ao contexto do turno da noite recai na falta de interesse dos alunos pelos estudos – retratada pelas conversas em sala de aula e a saída dos alunos antes do horário estabelecido para o término das aulas. C1 também relatou, no questionário, que a inserção do estagiário nesse contexto educacional é muito importante para o desenvolvimento do fazer docente, conforme o excerto a seguir: *O contexto do EJA não foi de fato uma surpresa, pois tenho contato com professores e alunos de EJA de outras escolas. Contudo, nenhum relato pode substituir a imersão no contexto que se queira conhecer. Percebi que os relatos que ouço são deveras semelhantes à realidade que vivi no estágio.*

O Colaborador C2 tinha 59 anos de idade, cursava o 6º período, além de ter estudado inglês na escola regular, na universidade e em uma escola de idiomas particular na cidade de João Pessoa por três anos e meio. Já havia concluído o curso de graduação em Administração e trabalhado como professor em uma escola pública na

²² De acordo com o Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Inglês, da UFPB, os alunos devem cumprir as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III e IV totalizando 16 créditos, e mais 12 créditos, dos Estágios V, VI e VII são dedicados à prática na escola-campo.)

cidade de Bayeux (região metropolitana de João Pessoa), durante 5 anos. Para o colaborador C2, a EJA é uma importante iniciativa do governo por oferecer uma oportunidade aos alunos para que concluam o ensino fundamental e médio em um menor espaço de tempo. Porém, aponta a falta de interesse pelos estudos dos alunos do turno da noite. Reforça a importância da vivência em sala de aula por ser muito importante para o futuro professor, uma vez que serve de base para os alunos que ainda não vivenciaram a sala de aula, como ele mesmo atesta: *A vivência em sala de aula é muito importante para o futuro professor, serve de base para os alunos que ainda não vivenciaram a sala de aula. Minha sugestão é que a aula de regência deveria ser dada em mais momentos, para o aluno conseguir dominar as técnicas, vivenciando mais momentos em um ambiente real de aprendizagem.*

Já o colaborador C3 tinha 29 anos de idade na época, cursava o 7º período do curso, assim como C1, estudou inglês na escola regular e na universidade, sem experiência prévia como professor em outros contextos, com exceção também das regências das disciplinas de Estágio Supervisionado. Já o colaborador C3 se surpreende por a maior parte dos alunos da escola serem jovens (por volta dos 19 anos) e não adultos. O foco do discurso ao falar sobre o contexto da EJA é igualmente dado pela falta de interesse dos alunos em estudar. Porém, ressalta que não se deve subestimar a capacidade dos alunos, julgando que eles não são capazes de resolver exercícios ou atividades mais elaboradas: *Apesar deles estarem atrasados em relação ao ensino e acharem chato a aprendizagem de um idioma estrangeiro, se elaborarmos um plano de aula onde a realidade do aluno seja levada em conta, conseqüentemente despertaremos o interesse deles na aprendizagem da língua inglesa.*

Consideramos válido esclarecer que os estagiários foram convidados para participarem da pesquisa no decorrer do semestre letivo, ou seja, eles já estavam participando das aulas de inglês, observando o desenvolvimento do projeto e manifestaram o interesse em participarem de forma mais ativa nas aulas e na regência.

Na próxima seção, veremos os procedimentos de geração de dados em nossa pesquisa, obedecendo as normas éticas exigidas pela Plataforma Brasil (TCLE)²³.

4.4 A GERAÇÃO DE DADOS

A construção do nosso corpus foi por meio de entrevistas de ACS e entrevistas semiestruturadas. Percebemos a necessidade de realizar essas entrevistas com os estagiários para falar sobre o entendimento a respeito das concepções deles no tocante à

²³ ANEXO B.

realização do estágio supervisionado no contexto de EJA. Pedimos permissão para gravar a regência, com o objetivo de serem usadas posteriormente para a análise do trabalho docente em sessões de ACS com a observação das regências ministradas. Os três estagiários apresentaram as suas regências na mesma noite na escola estadual com a mesma turma do 4º ciclo da EJA. Cada regência durou em torno de 30 minutos, obedecendo à seguinte sequência: primeiramente, o estagiário C1, em seguida, o estagiário C2, e por fim, estagiário C3. As entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade de horário deles, sempre em algum horário vago no turno da noite, em que eles cursavam a graduação, em dias diferentes. Todas as entrevistas aconteceram em uma sala da própria universidade em que eles estudavam e tiveram uma média de 40 (quarenta) minutos de duração, cada uma delas.

- *A autoconfrontação simples*

Como já mencionado no Capítulo 4, a autoconfrontação é um método desenvolvido pelo linguista Faïta (2005) da Clínica da Atividade, e originou-se da experiência de confrontar condutores do trem de alta velocidade através de uma sequência de atividade filmada (FAITA, 1997; CLOT *et al*, 2001). A autoconfrontação é um procedimento metodológico em que a filmagem do trabalhador, exercendo seu trabalho, é assistida pelo pesquisador e pelo próprio trabalhador enquanto ele faz observações, avaliações, comentários a respeito das cenas. Ressalto que a autoconfrontação simples é realizada apenas com duas pessoas (o pesquisador e um trabalhador), em oposição à autoconfrontação cruzada que acontece com a presença do pesquisador e mais de um trabalhador.

Alinhando-nos aos trabalhos supracitados, foram realizadas as entrevistas de autoconfrontação com os três estagiários que participaram nas aulas de inglês na EJA.

- *A entrevista semiestruturada*

Rosa e Arnoldi (2008) explicam que a entrevista como uma técnica de coleta de dados "não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa" (p.17). Ainda com o objetivo de esclarecer as principais características deste instrumento, as autoras acrescentam que através da realização de uma entrevista, é possível que tenhamos acesso a "informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados" (op.cit., p. 23). No caso

das entrevistas realizadas para a nossa pesquisa, os entrevistados foram os mesmos estagiários que realizaram a ACS.

É válido explicar também que muitos pesquisadores recorrem a este tipo de técnica quando existe "a necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas" (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16), como no caso desta pesquisa, o registro de impressões, angústias, impedimentos, realizações, satisfações etc.

A utilização desse instrumento com os estagiários que acompanharam o desenvolvimento do projeto nas aulas de inglês também foram motivadas pelas palavras de Vóvio e Souza (2005), quando afirmam que “o uso de entrevistas tem-se mostrado uma técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado, permitindo ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas” (p.58).

Como visto no quadro a seguir, para que os objetivos fossem atingidos, a construção do corpus contou com os seguintes procedimentos:

Quadro 5 – Composição do corpus

CORPUS	PARTICIPANTES	DURAÇÃO	DATA
SESSÕES DE ACS	COLABORADOR 1	00:34:44	Abril/2017
	COLABORADOR 2	00:46:47	Abril/2017
	COLABORADOR 3	00:22:05	Abril/2017
ENTREVISTAS	COLABORADOR 1	00:44:10	Julho/2017
	COLABORADOR 2	00:51:49	Julho/2017
	COLABORADOR 3	00:52:18	Julho/2017

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em outras palavras,

- Gravação das ACS com os estagiários, no turno da noite, em uma sala da própria universidade em que eles estudavam e de acordo com a disponibilidade deles; tendo uma média de 30 minutos de duração cada uma delas.

- Gravação de entrevistas com os estagiários, também gravadas no turno da noite, em uma sala da própria universidade em que eles estudavam e de acordo com a disponibilidade de cada um deles, com aproximadamente 50 minutos de duração.

As entrevistas duraram em média 30 (trinta) minutos, como pode ser visto no quadro 5.2 a seguir. Após a gravação das sessões, os textos oralmente produzidos por cada um dos estagiários foram transcritos para, posteriormente, serem analisados com o foco nas representações do trabalho docente, como veremos no próximo capítulo.

Assim, concluímos a exposição sobre como aconteceu a geração dos nossos dados. Tendo apresentado os procedimentos da geração de dados da presente pesquisa, passamos aos procedimentos pelos quais os dados foram analisados.

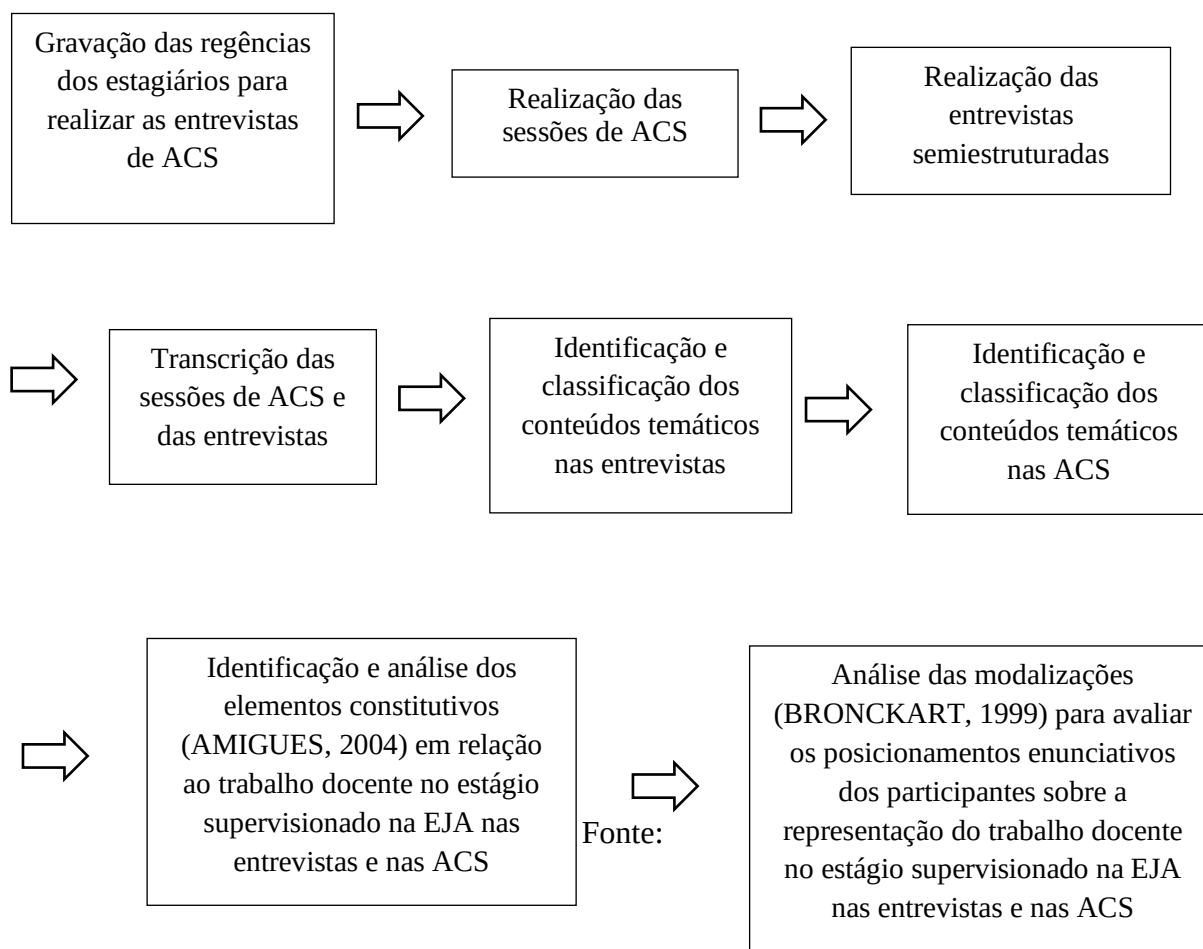
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como já mencionado, para dar conta da análise de dados a fim de atingir os objetivos propostos, e alinhando-nos ao GELIT, adotamos o construto teórico-metodológico do ISD. Nesta abordagem, o texto é compreendido por meio da organização de uma estrutura interna constituída pela infraestrutura geral do texto, por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. No caso desta pesquisa, a atenção volta-se para o conteúdo temático e para as modalizações, tendo em mente analisar os textos-discursos dos estagiários sobre o trabalho docente no estágio supervisionado na EJA, além dos elementos constitutivos (AMIGUES, 2004) que ocorrem nos 70 segmentos selecionados do *corpus* dessa pesquisa.

Assim, vale retomar que temos como **objetivos específicos**:

- Identificar os temas mais significativos no *corpus*
- Interpretar como o trabalho docente é representado enunciativamente, pelos estagiários, sobre aspectos das aulas de inglês no Estágio Supervisionado na EJA nas entrevistas semiestruturadas.
- Analisar como os estagiários representam o trabalho docente no que se refere aos conflitos e (des)envolvimento relacionados às regências, por meio das sessões de ACS.

Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

Figura 3– Procedimentos metodológicos

Fonte: Elaboração própria (2021)

Em suma, os procedimentos de análise são os seguintes:

Quadro 6 – Perguntas de pesquisa e procedimentos de análise

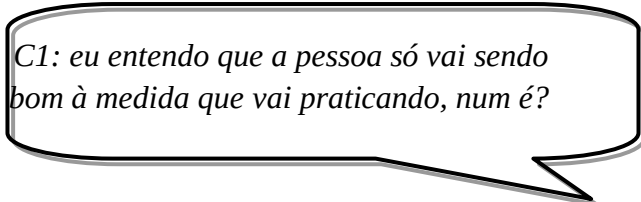
QUESTÕES DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1. Quais os principais temas encontrados nas entrevistas semiestruturadas e nas entrevistas de ACS?	- Classificação e análise dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999).
2. De que maneira o trabalho docente é representado em relação ao projeto de ensino desenvolvido no estágio supervisionado de língua inglesa da EJA pelos estagiários?	- Classificação das modalidades (BRONCKART, 1999) nas entrevistas semiestruturadas. - Classificação e análise dos elementos constitutivos (AMIGUES, 2004) nos excertos dos conteúdos temáticos selecionados das entrevistas semiestruturadas.
3. Como os estagiários representam o trabalho docente no que se refere aos conflitos e desenvolvimento nas regências de inglês do estágio supervisionado?	- Classificação das modalidades (BRONCKART, 1999) nas entrevistas de ACS. - Classificação e análise dos elementos constitutivos (AMIGUES, 2004) nos excertos dos conteúdos temáticos selecionados das entrevistas de ACS.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em suma, nesta pesquisa serão analisados os textos-discursos das sessões de autoconfrontação e das entrevistas, com o propósito de examinar aspectos referentes às representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado nas aulas de inglês na EJA. Os resultados e a análise das representações do trabalho docente serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS AULAS DE INGLÊS DA EJA



C1: eu entendo que a pessoa só vai sendo bom à medida que vai praticando, num é?

Fala do professor-estagiário C1
(ACS_C1:159)

Neste capítulo, temos o propósito de responder as perguntas de pesquisas a fim de *investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba*. A partir desse objetivo principal, categorizar os conteúdos temáticos abordados pelos estagiários tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas sessões de ACS. Em seguida, analisar como o trabalho docente é representado em relação às aulas de inglês ao longo do estágio supervisionado, pelos próprios estagiários nas entrevistas semiestruturadas. Por fim, averiguamos como o trabalho docente é representado, nas sessões de ACS, em relação à regência ministrada durante a realização do estágio supervisionado nas aulas de inglês na EJA.

Como já dito, nosso corpus é composto pelas entrevistas semiestruturadas e pelas sessões de ACS realizadas com os estagiários. Consideramos importante esclarecer que as entrevistas semiestruturadas nos forneceu informações mais gerais sobre o contexto de ensino em que o estágio supervisionado aconteceu e as ACS retratou um momento mais específico desse estágio – as regências. Decidimos apresentar a análise das entrevistas antes da análise das ACS, embora as sessões de ACS tenham acontecido cronologicamente antes das entrevistas. A decisão de inverter a ordem em que os gêneros foram gerados para a apresentação da análise foi devido ao teor dos conteúdos temáticos: os das entrevistas são temas mais gerais acerca do contexto social e que abrangem o estágio supervisionado durante todo o semestre letivo e os das ACS fazem referência a um momento singular do estágio supervisionado.

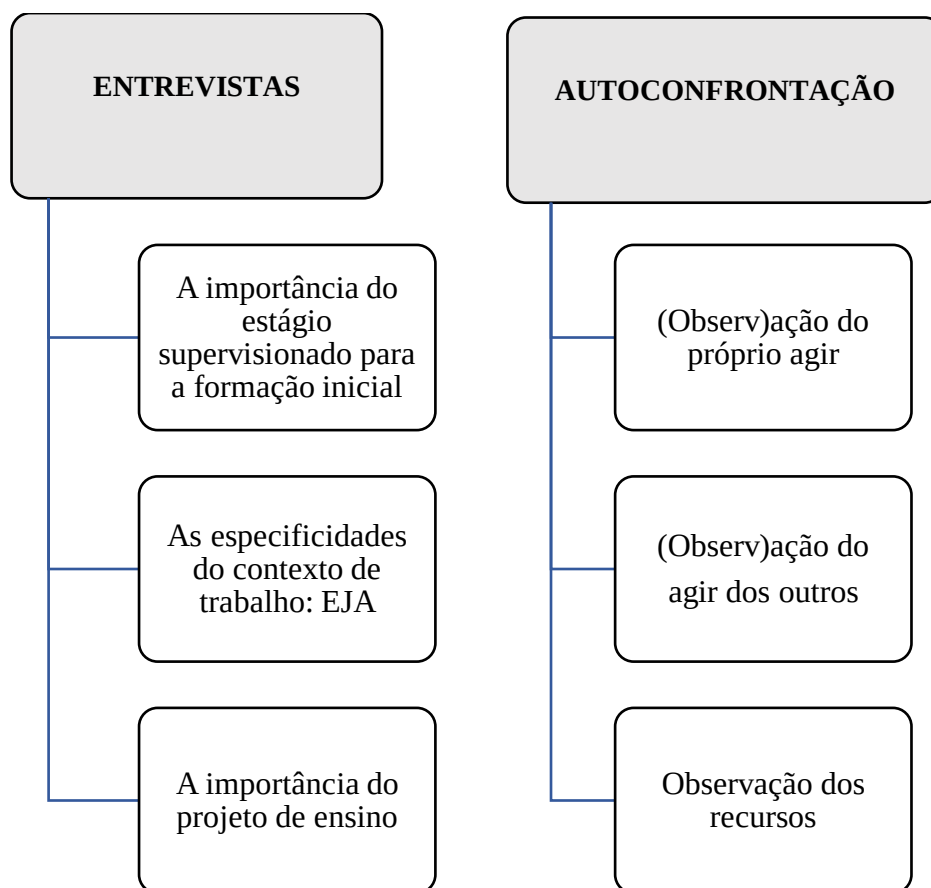
Primeiramente, a fim de proporcionar uma visão geral, elencamos os conteúdos temáticos mais relevantes discutidos pelos estagiários. Na primeira seção, analisamos as representações do trabalho docente relacionadas ao estágio supervisionado nas aulas de inglês ao longo do semestre letivo no contexto da EJA, nos textos-discursos das entrevistas. Em seguida, na segunda seção, o foco da análise do trabalho docente será ajustado para um momento específico do estágio supervisionado – que é o da apresentação da regência, através das observações feitas nas sessões de ACS.

Iniciamos a discussão, conforme o que é proposto pelo quadro-metodológico do ISD, abordando primeiramente o nível organizacional do texto. Logo, categorizamos os conteúdos temáticos nas entrevistas e nas ACS, analisando o que os estagiários falaram de mais relevante sobre o trabalho docente em ambos os momentos.

Respondendo a primeira questão de pesquisa, Quais os principais temas encontrados nas entrevistas semiestruturadas e nas sessões de ACS?, identificamos que há três conteúdos temáticos mais recorrentes nas entrevistas e nas sessões de ACS.

Na figura abaixo, apresentamos os conteúdos temáticos encontrados em nosso *corpus*:

Figura 4 – Principais conteúdos temáticos do *corpus*



Fonte: Elaboração própria (2021)

Foi possível perceber que os principais conteúdos temáticos que surgiram nas entrevistas dizem respeito a fatores que acontecem ao longo do semestre letivo, como questões relacionadas ao i) próprio estágio supervisionado, a ii) características sociais da escola e ao iii) desenvolvimento do projeto.

Com relação ao estágio supervisionado, foi possível detectar subtemas relacionados à necessidade de ressignificar as relações entre o coletivo de trabalho que compõe mais diretamente o estágio supervisionado, ou seja, o professor-formador, o estagiário, o professor-regente e os alunos da escola-campo; dentre outros. Acerca do contexto de trabalho, houve várias reflexões relacionadas as características sociais que envolvem as aulas de inglês das turmas noturnas da EJA, como por exemplo, a questão da evasão escolar. Sobre o desenvolvimento do projeto de letramento, identificamos abordagens sobre a importância da escrita como prática social, para nomear um dos subtemas.

Em seguida, as sessões de ACS dizem respeito ao trabalho docente focalizando um momento específico do estágio supervisionado que é a apresentação da regência – em que são apontadas i) várias avaliações sobre o próprio agir, ii) observações sobre os demais participantes que compõem o coletivo de trabalho e iii) sobre os recursos necessários para o desenvolvimento da aula. No tocante aos três temas mais recorrentes abordados durante as sessões de ACS, foi possível notar que houve o registro de impedimentos e conflitos relacionados ao *real da atividade* (CLOT, 2010), à influência dos demais participantes e aos recursos (in)disponíveis no trabalho docente.

No próximo tópico, concentraremos nossa atenção em como o trabalho docente é representado em relação às aulas de inglês no estágio supervisionado no contexto EJA nos textos-discursos dos estagiários nas entrevistas semiestruturadas.

5.1 O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS NAS ENTREVISTAS

Nas entrevistas, o trabalho docente é analisado no âmbito do estágio supervisionado no contexto EJA durante o desenvolvimento de um projeto de ensino. Nesta seção, responderemos a seguinte questão de pesquisa: *De que maneira o trabalho docente é representado em relação ao projeto de ensino desenvolvido no estágio supervisionado de língua inglesa da EJA pelos estagiários?*

As categorias de análise usadas nesse capítulo são os fatores constitutivos do trabalho docente, prescrições, coletivos, regras do ofício e ferramentas (AMIGUES, 2004) e as modalidades apreciativa, deontica, lógica e pragmática (BRONCKART, 2009).

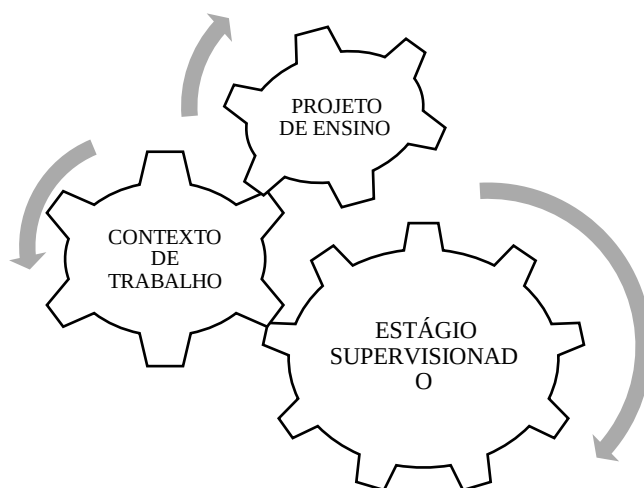
De uma maneira geral, os conteúdos temáticos mais recorrentes nas entrevistas giram em torno de três grandes temas, a saber:

- A importância do estágio supervisionado para a formação inicial;
- As especificidades do contexto de trabalho em que os participantes estão inseridos e a influência que ele exerce no agir docente;
- A importância do projeto de ensino desenvolvido para ressignificar as aulas de inglês.

Os principais temas abordados durante as entrevistas com os três estagiários estão conectados entre si e carregam as representações sobre o trabalho docente relacionadas ao processo de ressignificar o ensino de língua inglesa como LE na EJA. Ao ler as entrevistas, vimos que as representações sobre esses temas apresentam uma estreita relação entre si, como fazendo parte de uma engrenagem em que as

características de uma de suas partes influenciam diretamente o funcionamento das demais.

Figura 5 – Principais temas das entrevistas semiestruturadas



Fonte: Elaboração própria (2021).

Com base nos dados do corpus da pesquisa, os seguintes subtemas foram os mais recorrentes nos textos-discursos dos três estagiários nas entrevistas:

Quadro 7 – Resultados dos temas e subtemas das entrevistas

TEMAS	SUBTEMAS
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	• Dificuldade de inserção na escola-campo • A parceria entre os coletivos • O estágio e a formação inicial
O CONTEXTO DE TRABALHO	• Heterogeneidade etária dos alunos • Evasão dos alunos • Duração das aulas
O PROJETO DE ENSINO	• Relação dos estagiários com o projeto • O professor norte-americano e o aspecto social da linguagem • Motivação

Fonte: Elaboração própria (2021)

A seguir, analisaremos como os estagiários abordam cada um dos temas e seus respectivos subtemas.

5.1.1 Sobre o estágio supervisionado

Dentre os conteúdos temáticos relacionados ao estágio supervisionado, uma síntese deles é listada no quadro a seguir. Como os mais relevantes e recorrentes nas entrevistas com os três estagiários, são eles:

Quadro 8 – Resultado dos subtemas relacionados ao Estágio Supervisionado

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
• Dificuldade de inserção na escola-campo • A parceria entre os coletivos • O estágio e a formação inicial

Fonte: Elaboração própria (2021).

Iniciamos a análise com a discussão sobre os trechos em que os estagiários se queixam da dificuldade em serem recebidos nas escolas-campo pelos professores-colaboradores. Com base no corpus da pesquisa, esse tema foi citado pelos três participantes, que chegam à escola-campo para iniciar a participação nas aulas.

• DIFICULDADE DE INSERÇÃO NA ESCOLA-CAMPO

Nos trechos em que os participantes mencionam essa dificuldade, há uma ideia de incômodo, tanto por parte do estagiário, como por parte do professor-colaborador, parecendo que o desconforto demonstrado por esse, em ter alguém o observando, reverbera em como o estagiário também se sente, gerando uma situação desagradável para ambos os lados. Vejamos o que dizem os três estagiários sobre suas experiências nos estágios supervisionados anteriores:

EXCERTO 1:

C1: aí já tem a *dificuldade* às vezes de ser recebido, se ele deixar assistir a aula e no final assinar, a pessoa já fica *agradecido*, né? [...]
 C1: aí diz “Tá bom, [[entre aí e fica aí.”
 P: [[e fique quieto
 C1: E no final assina.
 (ENTR_C1:645-650)

Ao dizer “aí já tem a *dificuldade* às vezes de ser recebido”, o estagiário C1 representa a ideia de o professor-colaborador apresentar certa resistência em ser recebido na escola-campo. Apesar de haver uma concordância prévia entre o professor-formador e o professor-colaborador antes de o estagiário chegar à escola-campo, o

estagiário C1 faz referência ao fato de haver professores que não aceitam estagiários em suas aulas, inclusive porque a frase seguinte é “aí diz “Tá bom, [[entre aí e fica aí... E no final assina” (Excerto 1). Por meio de tais enunciados, um cenário é descortinado e revela como a chegada do estagiário à escola-campo pode acontecer de várias maneiras, inclusive acontecer de maneira tensa, caracterizando o que Machado (2007) afirma sobre o trabalho docente, como uma atividade conflituosa – conflito que acontece pelo professor-colaborador poder (ou não) receber o estagiário, uma vez recebendo-o, há a possibilidade de surgir outros conflitos sobre o que aceitar (ou não) de participação do estagiário em suas aulas, para citar um exemplo.

Além disso, consideramos importante evidenciar as *prescrições* “se ele deixar assistir a aula e no final assinar²⁴”, “entre aí e fica aí” e “e no final assina”, uma vez que representam uma ação bem particular do estágio supervisionado. Quando o estagiário menciona essas ações percebemos que são essas prescrições que normalmente organizam como o professor da escola age, ou seja, deixar o estagiário entrar em sua sala e assinar o documento de frequência. Tal cena também caracteriza o trabalho docente como uma atividade interacional, representado pelo encontro entre professor-colaborador e estagiário quando o estagiário é recepcionado pelo professor e instruído como deve se comportar “entre aí e fica aí”. Notamos que as falas do participante C1 retratam uma situação em que não há um acolhimento com relação ao estagiário, ou seja, é o entrar e ficar quieto, sem participar da aula, nem atrapalhá-la. A avaliação feita neste trecho sobre a dificuldade enfrentada em um dos estágios supervisionados anteriores é compreendida por FONTANA (2011, p. 27) que também reporta, em sua pesquisa, situações semelhantes quando menciona que “os estagiários não têm lugar na escola, que seu lugar se define pelo “não lugar”. Vejamos os próximos excertos:

EXCERTO 2:

C2: para o professor eu trabalhando lá, a professora quase que não acolhia a gente
 P: tá ven:do, por quê?
 C2: eu disse “Professora, eu vou só observar, a senhora não se preocupe não, que eu vou só observar.”
 (ENTR_C2: 523-533)

EXCERTO 3:

C1: ela viu que eu não ia
 P: hanram, ficar, se intrometendo, é:
 C1: que eu não ia criticar

²⁴ Refere-se a assinar o controle de frequência do estagiário, um dos documentos necessários para a comprovação que o estágio supervisionado foi realizado.

P: hanram, mas esse primeiro momento foi mais tenso?
 C1: foi mais tenso, que ela quase que ela não recebia, eu mesmo eu trabalhando lá
 P: hunrum, tá vendo, C1
 (ENTR_C2:554)

EXCERTO 4:

C3: geralmente o professor ele fica *meio acanhado* assim, porque geralmente ele/ele tem o plano de aula dele
 C3: “Eu vou passar isso”, mas a partir do momento que o/o/o aluno chega
 P: é verdade
 C3: ele tem que /.../ “eu tô sendo avaliado”
 (ENTR_C3: 481-486)

Os excertos 2 e 3 reforçam a dificuldade que os estagiários tiveram, em estágios anteriores ao da nossa escola-campo, em serem recebidos quando o participante C2 diz “a professora quase não acolhia a gente” ou “foi mais tenso, que ela quase que ela não recebia”. Com esses relatos, é representada a resistência que alguns professores sentem ao ter que abrir as portas de sua sala de aula para que algum estagiário os observe. Como citado anteriormente, muito já tem sido dito sobre a observação do professor da escola-campo gerar inquietação e desconforto devido às possíveis avaliações e julgamentos que podem ser feitos sobre a performance dele em sala de aula. Falas que são corroboradas pelo participante C3 ao avaliar que “geralmente o professor ele fica *meio acanhado*”. É possível verificar, pela modalização apreciativa, que a presença de um estagiário está ligada à circunstância de o professor sentir-se avaliado, o que pode provocar algum constrangimento ou até mesmo a recusa em aceitar que suas aulas sejam observadas.

De diferentes maneiras, os três estagiários colaboradores da presente pesquisa revelam o que pensam sobre o incômodo causado pela presença deles como observadores. Ao afirmarem “a pessoa já fica *agradecido*, né?”, “quase que *não acolhia*”, “foi mais *tenso*”, “ele fica *meio acanhado*” reforçam esse possível incômodo na recepção dos estagiários pelos professores da escola-campo, através das modalizações apreciativas. Com relação aos elementos constitutivos do trabalho docente, é percebido nos trechos acima a ênfase dada ao coletivo de trabalho, principalmente, fazendo referência aos professores-colaboradores, os quais são uma peça fundamental para uma experiência de estágio supervisionado satisfatória.

Na entrevista com o colaborador C2, há uma indagação sobre a questão que envolve o relacionamento entre o professor da escola-campo e o estagiário. Vejamos o seguinte trecho:

EXCERTO 5:

C2: o estágio ajuda muito, agora como eu lhe disse, se você for para o estágio e você não tiver apoio nem cooperação, não tanto dos alunos, mas do professor, aí fica mais difícil ainda

P: é:: eu queria falar sobre isso, é::

C2: *imagina, você/você for para a sala de aula e o professor não/não lhe apoiar, como é que fica isso?*

P: humrum, é

C2: porque tem professor que não deixa você participar de nada, né? [...]C1: mas tem professor que não pensa assim não, tem professor que pensa em você como um concorrente

(ENTR_C1: 948-985)

A indagação no trecho acima (*imagina, você/você for para a sala de aula e o professor não/não lhe apoiar, como é que fica isso?*) reforça o que vem sendo avaliado pelos estagiários nos primeiros excertos sobre a importância da acolhida do estagiário pelo professor-colaborador. Percebemos que há uma forte influência do professor-colaborador em estabelecer uma abertura para os estagiários em sua sala, interferindo, assim, o que será vivenciado durante as observações das aulas. Dessa forma, fica evidente que a maneira pela qual eles interagem influencia o quanto a experiência do estágio supervisionado poderá ser positiva e enriquecedora para o estagiário.

Com relação aos elementos constitutivos do trabalho docente, a ênfase nesse trecho da entrevista continua sendo no coletivo, focalizando o papel do professor-colaborador. As modalizações apreciativas “aí fica *mais difícil ainda*” e “tem professor que pensa em você *como um concorrente*”, que se referem à postura do professor em relação aos estagiários, ressaltam a importância de compreender como a interação dos estagiários estabelecida pelo professor-colaborador é determinante para que a experiência no estágio supervisionado seja satisfatória ou não.

Mesmo tendo consciência de haver certas objeções por parte de alguns professores da escola-campo, os participantes, quando apontam algumas dificuldades, teceram alguns comentários positivos a respeito de professores-colaboradores em seus estágios

anteriores, além de terem comentado de forma também positiva a maneira como se deu a acolhida neste estágio na EJA, como podemos observar nos trechos abaixo²⁵:

EXCERTO 6:

C2: você não fez *nenhuma reserva de domínio*, você nem me ensinou como eu deveria me comportar, porque eu sei me comportar, aí “Ah você não vai poder me criticar nem nada” você não me disse nada disso

P: hanram

C2: você me deixou *bem à vontade*, a gente e os meninos, não é?

P: é

(ENT_C1:681-686)

EXCERTO 7:

C2: no Frei Martinho *não teve dificuldade*, você acolheu a gente assim, *sem reservas*

P: hanram, foi

C2: porque a professora tava com reservaadinha, estava com medo de mim, mas vamos dizer, você sem reservas, e a gente observou as aulas e foi normal, não teve

P: foi tranquilo, não foi?

C2: foi *tranquilo*, foi *tranquilo*, a turma também, *muito calma*

P: [[as tur:mas peque::nas, não é? Que influencia também para a/a tranquilidade da: aula

(ENT_C1:647-654)

EXCERTO 8:

P: acho que inglês, estágio sete, né?

C1: é, o sete, ela *não me acolheu bem*, assim, eu acho que ela não foi com a minha cara, alguma coisa assim, mas não teve problema

(ENT_C1: 657-660)

EXCERTO 9:

C3: muitas vezes você é/é/é:: não vai ter um professor, feito você assim, que é *mais aberta ao contato* a::/a é:: observações durante a aula [...] muita gente assim /.../ eu tive outra professora que ela/ela era *muito legal* assim e tal, mas em relação assim a/a/a/as aulas, ela era muito fechada ao regime dela, a/a aos assuntos que ela tinha que passar, ela não era aberta a outras coisas e ela não queria que a gente desse a [[aula da gente (ENT_C3: 439-448)

É de grande valia estabelecer tais pontos positivos a fim de balancear o discurso sobre a representação do trabalho docente sobre o comportamento dos professores da escola-campo. Isso é dito para que não sejam estabelecidos rótulos estereotipados em relação aos professores da escola-campo. Observando nos trechos “você me deixou *bem*

²⁵ Nos excertos 6 e 7, o pronome *você* faz referência a mim enquanto professora-colaboradora ao recebê-los na escola-campo e pesquisadora ao realizar as entrevistas com os estagiários.

à vontade”, “você acolheu a gente assim, *sem reservas*”, “mas não teve *problema*”, “que é *mais aberta* ao contato” e “ela era *muito legal*”, avaliações positivas são feitas, pelas modalidades apreciativas, em relação aos que ocupam um papel social essencial dentro do coletivo do trabalho docente para que o estágio supervisionado ocorra de maneira satisfatória, que são os professores-colaboradores (BUENO, DIOLINNA, TOMAZ, 2018).

Diante das avaliações feitas pelos estagiários a respeito do posicionamento do professor-colaborador e de dificuldades relatadas em serem recebidos na escola-campo, é pertinente trazer a resposta ao questionamento que fizemos durante a entrevista sobre uma nova (ou diferente) postura para tal questão. Eis a resposta do estagiário:

EXCERTO 10:

P: [e o professor? Se tu tivesse que dar um conselho para todos os professores que fossem receber estagiários, qual era o conselho que tu daria, aos professores, assim, aos professores, assim “Da próxima vez que vocês tiverem que receber um estagiário, por favor”
C3: é:/é: eles serem *mais abertos* assim porque eles passaram por essa situação, eu acho, né?, eles tiveram que, é: estagiar em alguma escola (ENT_C3: 465)

Ao sugerir “eles serem *mais abertos*”, o estagiário C3 aponta uma sugestão que traz diferentes possibilidades de ação. É importante destacar a resposta desse estagiário porque sinaliza a procura por desenvolver uma postura mais acessível perante essa situação que tem sido muitas vezes problemática - que é receber os estagiários na escola-campo. Inclusive, considero relevante ele ter feito essa sugestão de haver uma maior abertura, seguida da reflexão “*eles passaram por essa situação, eu acho, né?, eles tiveram que, é: estagiar em alguma escola*”. Ao trazer à lembrança que os professores-colaboradores, avaliados como aqueles que geralmente não se agradam em recebê-los, o estagiário salienta o fato de esses mesmos professores também estagiaram enquanto alunos da graduação. Assim, fica sugerido um pedido de empatia por parte do estagiário C3 em relação aos que precisam estagiar no momento presente, apontar para uma possível reformulação dessa regra de ofício no trabalho docente que é o ato de receber estagiários em sua sala.

Com esse entendimento, faz-se urgente refletir sobre a necessidade de ressignificar o processo de receber estagiários nas salas de aula, uma vez que esse momento da formação docente inicial é crucial por representar os primeiros contatos com o contexto real de atuação profissional, permeado por insegurança, pelo medo do desconhecido e, conseqüentemente, necessidade de se sentirem apoiados pelos

professores mais experientes, os professores-colaboradores. Por acreditar na necessidade de ressignificação do trabalho docente no que tange receber os estagiários em sua sala de aula, discutimos a seguir a importância da parceria entre os estagiários e os professores da escola-campo, um dos micro temas mais ressaltados nas entrevistas.

• A PARCERIA ENTRE OS COLETIVOS

A discussão sobre o estágio supervisionado foi iniciada abordando os dilemas do trabalho docente envolvidos na chegada e aceitação dos estagiários na escola-campo pelos professores-colaboradores, um aspecto relevante nos dados. Consideramos uma situação que precisa ser olhada com atenção e, se possível, buscar ações para que os conflitos (CLOT, 2010) sejam ressignificados, como veremos mais detalhadamente adiante. Essa ressignificação pode acontecer através da análise sobre o que se pode fazer de diferente para que a chegada e recepção dos estagiários nas salas de aula em um contexto real de ensino aconteça de tal forma que os desconfortos experienciados pelo coletivo, sejam os professores-formadores, os professores-colaboradores, os estagiários ou os alunos da escola possam ser mínimos ou inexistentes. Muito do que se foi falado nas entrevistas sobre a importância de receber os estagiários estabelecendo uma parceria amistosa entre os envolvidos aponta para possíveis ações que podem servir para promover ressignificações. Vejamos:

EXCERTO 11:

C1: do/do que *deveria ser a parceria*, né? desse estagiário com o professor regente, eu acho assim poderia /.../ partir do:: /.../ sim eu acho que precisaria, o professor no caso do/da universidade, um professor no caso, como você, ter um contato em relação com a turma de estagiários, igual a você, aí é:: /.../ tipo assim, tá professor e estagiário, *como é que pode fazer para o estagiário não ter participação só na regência a ser observada*

P: hunrum

C1: assim, observada, né? fazer parte do estágio, dar uma aula, e/e/e isso

P: [[ajudando na preparação da A:ula, né?

C1: isso, em consenso para com o professor, né?

P: hunrum

C1: “O que é que você tá vendo? Quais são os assuntos da próxima aula.”

P: hunrum

C1: “*Posso fazer parte? Posso participar de alguma forma do/durante o estágio, não só lá na regência? Eu acho que poderia ver isso e ser mais é:: digamos assim, teria um//um maior aproveitamento*

P: hunrum

C1: até por parte do professor, que tá lá, que já tá há muitos anos

P: hanram, de ambas as partes

C1: mas desde que esteja *aberto*, né? Ao é /.../ a/a questão de/de crescimento

(ENTR_C1:635-655)

A partir desses trechos, é possível notar o reforço da concepção advogada por outros pesquisadores, como GIMENEZ (2012), que defende “o estágio como uma oportunidade para compartilhamento de práticas” (p. 26), de que parceria deve ser uma palavra-chave ao falar sobre o estágio supervisionado. O trecho “que *deveria ser a parceria, né?* desse estagiário com o professor regente” demonstra como o estagiário C1 avalia, pela modalização pragmática, a importância de que uma relação amistosa seja estabelecida no trabalho docente entre esses coletivos para o andamento mais eficaz do estágio supervisionado. Ainda sobre a relevância de estabelecer uma postura de cooperação entre esses coletivos nos momentos que o estagiário demonstra interesse em participar mais ativamente das aulas, como em “*como é que pode fazer para o estagiário não ter participação só na regência a ser observada*” ou quando pergunta, “*Posso fazer parte? Posso participar de alguma forma do/durante o estágio, não só lá na regência? Eu acho que poderia ver isso e ser mais é:: digamos assim, teria um//um maior aproveitamento*”. Tais afirmações apontam para que essa cooperação sirva a um propósito maior, ou seja, apontar para um possível recurso para amenizar a dificuldade de os estagiários serem recebidos nas escolas, conforme abordamos anteriormente. Há uma sintonia entre o estagiário C1, no excerto 11, e o estagiário C3, no excerto 12. Observemos:

EXCERTO 12:

C3: Então eu acho a/a conversa, *é/é* entre os interlocutores, né? Principalmente o professor e o/o aluno que tá ali estagiando *é tem que ocorrer*
 P: *é*
 C3: porque *é* como você disse, ninguém sabe tudo, entendeu? *É, se você não tiver uma troca de experiência, né? escutar a opinião dos outros, em relação aquilo, senão você não sai do canto*
 P: *é* verdade, C3, concordo mesmo contigo, e eu acho que *é* onde tá a riqueza da/do estágio, né?
 C3: hunrum
 (ENTR_C3:587-596)

Chamamos a atenção para a modalização pragmática no trecho a seguir “a conversa, *é/é* entre os interlocutores, né? Principalmente o professor e o/o aluno que tá ali estagiando *é tem que ocorrer*” e a modalização pragmática “*É, se você não tiver uma troca de experiência, né? escutar a opinião dos outros, em relação aquilo, senão você não sai do canto*” ao falar sobre a relevância de estabelecer parcerias de forma amistosa fica claramente representado os aspectos do trabalho docente ser uma

atividade interpessoal e transpessoal (MACHADO, 2007), uma vez que há o envolvimento de diferentes indivíduos para a sua realização e que é organizada e influenciada por padrões sócio-históricos. O “*senão você não sai do canto*” representa como a ideia de desenvolvimento, melhoria, aperfeiçoamento está conectada com as interações estabelecidas com os coletivos, além de apontar para o que nos faz considerar o trabalho docente como fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades (MACHADO, 2007). Logo, não podemos deixar de reforçar a necessidade de os professores-colaboradores adotarem uma postura de colaboração quando os estagiários são recebidos nas escolas-campo, tão bem representada nos trechos em que é salientada a participação dos estagiários no desenvolvimento do projeto de ensino.

EXCERTO 13:

C1: na verdade quando eu pensei em algo, eu pensei [justamente em colaborar com: assim, fazer minha regência, por conta da questão burocrática que precisava ser feita, mas, ao mesmo tempo, né? *ser adequado, que possa/que pudesse ser utilizado no seu projeto* (ENTR_C1:54-57)

A fala do colaborador C1 sinaliza a regência como uma questão burocrática inerente a esse componente curricular da graduação, mas principalmente por manifestar o desejo de participar efetivamente do projeto de ensino que estava sendo desenvolvido nas aulas de inglês. Manifestar a intenção em planejar a regência de forma que pudesse colaborar com o projeto de ensino para receber o professor americano na escola, demonstra um envolvimento real com o que estava acontecendo nas aulas, apontando para uma relação de maior proximidade e envolvimento dos estagiários com a professora, as aulas e os alunos da escola-campo.

Como outros autores já registraram em seus trabalhos (MAGALHÃES, 2004; GUEDES-PINTO; BATISTA, 2018), existe a necessidade de estabelecer um ambiente na sala de aula em que os estagiários se sintam acolhidos e participem do desenvolvimento do que está acontecendo nas aulas. É válido dar ênfase ao fato de os conteúdos linguísticos ministrados na regência de dois estagiários terem sido uma continuação das aulas de inglês para o desenvolvimento do projeto de ensino para receber o interlocutor anglófono na aula de inglês, uma vez que representa o trabalho docente com um alinhamento entre a professora e estagiários, principalmente por não ter sido uma imposição da professora, e sim, essa decisão ter sido feita pelos próprios estagiários, como um deles deixou registrado, “eu pensei em algo[...] que *pudesse ser utilizado no seu projeto*” (excerto 14).

Com a leitura das entrevistas, percebemos a representação positiva do trabalho docente em relação ao estágio supervisionado. Na próxima seção, observemos alguns trechos que representam como o trabalho docente é representado no tocante à realização do estágio supervisionado para a formação docente inicial.

- O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO INICIAL

Nos próximos excertos, verificaremos como os estagiários representam o trabalho docente em relação ao papel do estágio supervisionado para a formação inicial docente.

EXCERTO 14:

C2: é a gente que já tem mais experiência em sala de aula, é tipo um/um/um como é que chama, é mais um acréscimo, agora para quem nunca teve experiência em sala de aula *é muito importante* porque se você não tem contato com os alunos /.../
(ENTR_C2:858-860)

EXCERTO 15:

C2: se eu pudesse eu levava eles lá na minha escola, aonde eu trabalhava e é boazinha
P: por isso aí a importância do estágio, você tá querendo dizer com isso, que é justamente
C2: *como é que ele vai ter a vivência, sem entrar na sala de aula, como é que vai conhecer a RE-a:lidade*
(ENTR_C2::912-916)

Lendo a avaliação feita no trecho 14, “agora para quem nunca teve experiência em sala de aula *é muito importante*” representa, através da modalização apreciativa, a relevância do estágio supervisionado em proporcionar aos alunos da graduação contato com contextos reais do magistério a fim de colocar à disposição dos estagiários uma gama de experiência vividas em sala de aula. Tal modalização realça a importância do estágio supervisionado como esse entrelugar complexo, em que há diversas possibilidades oferecidas para que o graduando tenha sua formação inicial enriquecida por um contexto real de atuação docente. A colocação do estagiário C2, no trecho 15, “*como é que ele vai ter a vivência, sem entrar na sala de aula, como é que vai conhecer a RE-a:lidade*” também nos faz pensar a respeito da importância do estágio supervisionado para a formação inicial docente. Oferecer aos graduandos a oportunidade de adentrar uma sala de aula em um contexto real de ensino nos remete às considerações de Pimenta e Lima (2009), quando consideram o “estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (p.61).

EXCERTO 16:

C1: sim, essa /.../ o/o/a importância se dá pela questão da:/da prática, assim da observação do/do campo, no caso eu tenho algumas vivências em sala, primeiro de aluno, né? De escola pública, é: eu nunca estudei numa escola privada, minha vida foi na escola pública e eu tenho essa vivência, do ponto de vista estudante, né?

P: hunrum, massa

C1: mas quando você vai ver do outro lado, né? Sabe que a/os ângulos mudam, né? Aí a pessoa enxerga outras coisas, então, é:: é um estágio e eu acho *muito importante*, principalmente, eu vejo assim, colegas do curso, *que não/não conhecem essa realidade de escola pública, estudaram a vida toda em escola privada, então eu achei ainda mais importante, porque eles não têm, eu acho que, [[noção, pode ter uma noção de ouvir dizer*

(ENTR_C1: 730-735)

No excerto 16, destacamos a observação feita sobre o estágio supervisionado em escola pública ser fundamental para aqueles que apenas estudaram em escolas particulares. Entendemos esse posicionamento do estagiário C1 como uma opinião para que se cogite a possibilidade de organizar o estágio supervisionado com o intuito de oferecer o contato com diferentes contextos, uma vez que compreendendo que o contexto da escola pública é importante para aqueles que apenas estudaram em escolas particulares, o mesmo deve ser verdadeiro para aqueles que só estudaram em escolas públicas. Enriquecer a trajetória acadêmico-profissional do professor em formação ao ter contato com outros contextos de ensino, como escolas de idiomas e outros contextos mais inclusivos e inovadores, também é uma questão abordada nos estudos realizados por Dantas (2019) e Silveira (2020). A última, por exemplo, advoga que quanto mais exposto for o professor em formação inicial a diferentes realidades e “tipos humanos” (FONTANA, 2017, p. 53), inclusive por meio dos estágios supervisionados, melhores condições ele terá de desenvolver-se não só como profissional, mas como cidadão ético e socialmente comprometido.

Concordo que oferecer o mais vasto leque de opções de contextos educacionais para os graduandos de uma licenciatura pode contribuir fortemente para a sua desenvoltura profissional, inclusive porque um dos fatores elencados por Machado (2007) sobre o trabalho docente é ser uma atividade situada, sofrendo influência do seu contexto imediato, por consequência, quanto maior o contato com diferentes contextos, mais essa atividade pode ser ampliada e ser uma maior fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades. Assim sendo, o modalizador apreciativo “eu achei *ainda mais importante*” ao falar sobre a importância de realizar o estágio supervisionado em contextos diferentes daqueles em que eles estudaram ao afirmar “*que não/não conhecem essa realidade de escola pública, estudaram a vida*

toda em escola privada, então eu achei ainda mais importante, porque eles não têm, eu acho que, *[[noção, pode ter uma noção de ouvir dizer*”, presumimos que o estagiário acredita, e concordamos com ele, que haver diferentes oportunidades de ter contato com diversas realidades educacionais pode torná-los mais confiantes, empoderados, capazes de atuar com mais segurança quando começarem a atuar profissionalmente devido às diversificadas experiências vivenciadas do trabalho docente no estágio supervisionado. Nos próximos excertos, a importância do estágio supervisionado continua sendo abordada pelos estagiários:

EXCERTO 17:

C3: é, porque *é/é/é umu::itas*, assim das vezes *a gente aqui na universidade, a gente tem noção do que é a teoria do professor:: como ele deve elaborar uma a::ula, né? O plano de aula dele, né? Um assunto, quais os passos, só que a/a/na realidade, pode acontecer imprevistos*, por exemplo, você pode preparar uma aula para sei lá, quinze alunos, dez alunos e quando você chegar só tem três e aí você tava previsto mais atividades em grupo.
(ENTR_C3:626-630)

EXCERTO 18:

C3: eu tinha *a/a/é/é::* uma regência, *eu preparei o/o material, para aqueles alunos no decorrer da/da/do estágio, é:: eu tá acompanhando ali e no dia da minha regência, juntaram duas turmas, duas ou foram três, três turmas numa sala só, aí tinha alunos que estavam sentados numa mesma cadeira, quando eu cheguei assim, eu disse “E agora?”, né? “Eu não vou ter é/é: material para todo mundo, eu não vou conseguir dar atenção a todo mundo.”*, então, o estágio ele é *muito importante* por causa disso, porque ele vai pegar imprevistos ali, você vai ver é: o mundo ali da escola, na/na realidade mesmo muito diferente, então é isso assim, o estágio é *muito importante*
(ENTR_C3:633-340).

O estagiário C3, no excerto 17, ao comparar “*a gente aqui na universidade, a gente tem noção do que é a teoria do professor:: como ele deve elaborar uma a::ula, né? O plano de aula dele, né? Um assunto, quais os passos, só que a/a/na realidade, pode acontecer imprevistos*” retrata bem como o trabalho docente é desafiador, ressaltando o quanto o estágio supervisionado é necessário, ao comparar o que é a representação de ser professor aprendida na universidade versus a noção de ser professor na prática da realidade na escola. Fazendo a comparação entre as diferenças que existem nas duas situações distintas – em uma, a de elaborar um plano de aula na universidade, em outra, a de executá-lo na realidade da escola, muitos dos fatores que caracterizam o trabalho docente são identificados, como as regras de ofício ao se referir a *elaborar uma aula*, as ferramentas como o *plano de aula*, o *assunto*, as *atividades em*

grupo, o coletivo ao fazer referência aos *alunos* e como eles interferem no trabalho docente, inclusive, por poder provocar imprevistos, citado diretamente pelo estagiário ao explicar que a quantidade de alunos pode afetar as atividades em grupo planejadas para a aula.

No decorrer da entrevista, o estagiário exemplifica o que falou sobre a importância do estágio supervisionado em proporcionar um contato real com o contexto escolar, citando os imprevistos que aconteceram em sua regência, no trecho 18, em que descreve “*juntaram duas turmas, duas ou foram três, três turmas numa sala só, (...) quando eu cheguei assim, eu disse “E agora?”, né? “Eu não vou ter é/é: material para todo mundo, eu não vou conseguir dar atenção a todo mundo”*”. Com a descrição dos imprevistos que aconteceram na realização de sua regência, ele conclui enfaticamente, usando modalizações apreciativas, que o estágio é fundamental para a formação docente inicial, repetindo duas vezes, “*ele é muito importante por causa disso*” e “*o estágio é muito importante*”. Concordando com essas avaliações, encerramos nossas observações sobre a relevância da realização do estágio supervisionado e passo a discutir alguns aspectos fundamentais sobre o contexto em que o estágio aconteceu, a EJA.

5.1.2 Sobre o contexto de trabalho

Há vários fatores que influenciam o trabalho docente, e como base nas Ciências do Trabalho, é possível caracterizá-lo como uma atividade situada (MACHADO, 2007). Com relação ao contexto em que os participantes atuaram e as influências exercidas por ele no agir docente, enumeramos os seguintes micro temas como os mais importantes e recorrentes das entrevistas, sobre os quais serão discorridos adiante.

Quadro 09 – Resultado dos subtemas relacionados ao contexto de ensino

O CONTEXTO DE TRABALHO
Heterogeneidade na idade dos alunos
Evasão dos alunos
Duração das aulas

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre os temas abordados a respeito das características e influências do contexto EJA sobre o trabalho docente, a análise é iniciada tratando sobre como a idade dos alunos pode interferir nas representações do trabalho docente.

- HETEROGENEIDADE NA IDADE DOS ALUNOS

Nos próximos excertos, é possível observar como os estagiários discutem a respeito da idade dos alunos da escola-campo, da heterogeneidade que pode acontecer em turmas de EJA e como tal aspecto influencia o trabalho docente.

EXCERTO 19:

C1: ainda diga “Aí meu Deus, ainda vi alguns *velhos* mas lá era praticamente *jovens* só, né? Os que *passaram da idade*, mas não tinha, assim, é diferente [...]

C1: ainda vi algumas aulas, mas lá, era não tinha *adulto*, eram só *jovens* mesmo

P: certo

C1: apesar de ser de noite, né?

(ENTR_C1:109-113)

EXCERTO 20:

P: aí a PRI-meira, que eu pensei, em fazer para vocês, foi essa com relação ao contato de vocês com essa /.../ com esse contexto de educação, que é Educação de Jovens e Adultos, EJA, tu já tivesse?

C3: não

P: é, algum contato

C3: não

P: lá foi a primeira vez?

C3: lá foi a primeira vez

P: no Frei Martinho

C3: é assim, antes de/de/da gente começar a assistir as aulas, eu, eu é/é/é:: tinha a impressão de que i/ia encontrar mais pessoas, *com mais idade* assim, né? Porque, geralmente é para pessoas que não conseguiram é::/é::/é: estudar no regular das coisas

P: hunrum, no regular

C3: da ida::de, ou desistiram por causa do/do trabalho, mas eu percebi que tinham muitos *jovens* assim, não tinham tantas pessoas é/é com *idade maior*, assim

P: é::, eu posso até te dizer que foi coincidência assim, C3, de:sse, eu acredito que há dois anos /.../ porque eu trabalhei lá dezesseis anos, durante esses dezesseis anos, houve, é:: semestres e até anos

C3: hunrum

P: onde a presença, assim de senhores, senhoras, sabe? De mais idade, de cabelinho branco mesmo, na sala de aula, aí era quase a metade, sabe? Assim, ficava bem equilibrado

C3: eu sei

(ENTR_C3:48-70)

Ao tecer as primeiras considerações sobre o contexto EJA, é importante observar o quanto se foi falado nas entrevistas sobre a idade dos alunos e perceber o quanto essa questão de lidar com jovens e adultos em uma mesma sala de aula afeta o trabalho

docente e o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto específico. Em alguns trechos das entrevistas, há uma menção muito particular ao contexto EJA que é a heterogeneidade da idade dos alunos, os termos *velhos, os que passaram da idade, adultos, jovens, pessoas com mais idade, senhores, terceira idade e dezenove anos*, representando as características da faixa etária do coletivo de alunos que fazem parte do turno da noite.

Os excertos praticamente descrevem a expectativa do perfil do coletivo alunos que os estagiários esperam encontrar na EJA, ou seja, o estagiário C1 afirma “*ainda vi alguns velhos mas lá era praticamente jovens*” ou “*mas lá, era não tinha adulto, eram só jovens mesmo*”, já o estagiário C3 comenta “*tinha a impressão de que i/ia encontrar mais pessoas com mais idade assim, né? Porque, geralmente é para pessoas que não conseguiram é::/é::/é: estudar no regular das coisas*”. Com essa fala dos estagiários, fica evidente como o coletivo dos alunos da EJA na escola-campo em que o estágio supervisionado aconteceu gerou uma certa surpresa porque os alunos da escola eram mais jovens do que eles esperavam.

Sobre o fato de haver a predominância de alunos jovens nas turmas em que os estagiários observaram as aulas de inglês, é válido ressaltar a observação sobre a questão do estereótipo acerca da idade dos alunos nesse contexto da escola-campo. No que diz respeito aos desafios causados pela heterogeneidade de idade dos alunos da EJA, no excerto a seguir.

EXCERTO 21:

C3: e é/é bem complicado né? Porque as vezes você prepara uma aula, né? para o *jovem* aquela aula parecia muito fácil para ele, né? Por que ele tem um maior contato com/com a língua, com tecnologia

P: é, que facilita

C3: e a *pessoa de mais idade* tem muita dificuldade, aí você tem que equilibrar, é muito, muito difícil

P: é, muito, muitas vezes eu me perguntei, me peguei me perguntando em “Como levar uma aula interessante assim, para o Frei Martinho, e:: atingir /.../ conseguir ser capaz de atingir, dois universos tão diferentes?” porque para os senhores, assim o pessoal de mais idade, eu sempre ficava pensando “Ah se eu levasse textos sobre saúde, sobre alimentação saudável, sabe? Exercício na terceira idade, a importância, sabe? Desse mundo, né? Que eles estão vivendo que é a terceira idade, levar um texto MAis voltado para eles, ia ser não interessante para os: jovens, mas foi, sabe? Assim, eu ficava tentando mesclar (E: 84-97)

Encontramos algumas considerações pertinentes acerca dessa peculiaridade feitas primeiramente pelo estagiário C3: “*e é/é bem complicado né? Porque as vezes*

você prepara uma aula, né? para o jovem aquela aula parecia muito fácil para ele, né? Por que ele tem um maior contato com/com a língua, com tecnologia”, e ainda complementa comparando com a diferença que pode existir com alunos de outra faixa etária, “e a pessoa de mais idade tem muita dificuldade, aí você tem que equilibrar, é muito, muito difícil”. Acreditamos que cada faixa etária tem suas características e interesses próprios em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, salientamos que pode representar um desafio para o docente lidar com a mescla de alunos de idades diferentes em uma mesma sala que geralmente ocorre no contexto de EJA. O estagiário retrata como a regra de ofício “preparar uma aula” pode tornar-se uma atividade desafiadora, expressa pelas modalizações apreciativas “*é/é bem complicado*” e “*é muito, muito difícil*” devido à inter-relação que existe entre os fatores que constituem o trabalho docente como regras de ofício e coletivos justamente por a atividade docente também ser interpessoal e situada.

Por ser um contexto em que há geralmente alunos com maior contato com a língua estrangeira e outros alunos menor ou nenhum contato com essa língua alvo assistindo às aulas em uma mesma turma, é possível observar como o trabalho docente no contexto EJA deve levar em consideração a diversidade de saberes e variadas necessidades dos alunos ao preparar suas aulas. Acreditamos que por fatos similares a esse levaram Arroyo (2006, p.20) a concluir que “o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal”, uma vez que esse contexto de ensino mostra-se plural.

Os excertos 19, 20 e 21 exemplificam a complexidade do trabalho docente representada pela fala dos estagiários sobre a dificuldade em preparar uma aula em que há uma grande diferença de idade entre os alunos em uma mesma sala. Essa necessidade, muito peculiar desse contexto de ensino, gera uma série de outros questionamentos e vários conflitos na vivência do exercício do trabalho docente, por causa das escolhas que precisam ser feitas a fim de mesclar as diferentes demandas de cada turma. É perceptível que conflitos podem surgir porque há várias escolhas que precisam ser feitas, mas que podem ser minimizados se, por exemplo, os professores perguntam aos alunos quais são seus interesses para as aulas de inglês. Desse modo, a atividade docente é representada novamente como uma atividade interpessoal, evidenciando como um coletivo pode influenciar um outro e influenciar demais fatores referentes às decisões que o professor precisa tomar para conduzir seu agir didático. Por esse motivo, é comum o professor sentir-se diante de um dilema de difícil resolução, e

mais uma vez, o trabalho docente ser representada como uma atividade conflituosa e fonte de impedimentos para a aprendizagem e desenvolvimento (MACHADO, 2007).

Dessa maneira, percebemos que apontar as dificuldades que permeiam o contexto EJA tem sido algo bastante comum nas pesquisas que abordam esse contexto de ensino (NÓBREGA, 2008; AGUIAR, 2011; PINHO, 2011; ABREU E VÓVIO, 2010; SILVA, 2015). É perfeitamente compreensível que muito seja falado sobre os desafios próprios da EJA, porque esse contexto educacional gira em torno de um público excluído do palco da educação regular, logo trazem consigo um histórico de dificuldades que o impediu de prosseguir em seus estudos na educação regular ou, como descreve Arroyo (2006), são um coletivo “com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racionais, do campo, da periferia” (p. 22). Apesar dessas dificuldades, encontramos nesse contexto alunos que independentemente dos obstáculos postos em sua trajetória escolar, eles decidiram voltar à sala de aula. Com isso, é fácil perceber um misto de sentimentos e/ou comportamentos problemáticos – que se refletem no registro elevado dos números de evasão no turno da noite – assim como, percebemos sentimentos e/ou comportamento positivos com inúmeras histórias de superação, conquistas e sucesso ao retornar à vida escolar, como veremos nos próximos excertos.

• EVASÃO DOS ALUNOS E DURAÇÃO DAS AULAS

A seguir, observaremos uma série de situações acerca das aulas de inglês na EJA que retratam alguns desafios mais específicos desse contexto de escola pública noturna.

EXCERTO 22:

C2: um/um dos principais problemas é assim

P: diz

C2: é porque a gente num consegue seguir uma sequência, porque você vai dar um assunto, aí por exemplo, aquele da risada, ele/ele vinha direto, aquele dava para acompanhar, mas os outros, às vezes eu via, eu não via todo dia não, mas nas vezes que eu vim eu notava que mudava sempre, então uma das dificuldade é essa

P: a FREquência deles, né?

C2: que eu acho muito importante porque você dá um material, mas não consegue dar sequência, tem que voltar de novo

P: hanram, exato

C2: se continuar vai ficar dois na frente e o restante

P: hanram, é: e geralmente um assunto vai precisando do outro para poder ser entendido, né? Principalmente a parte de gramática

C2: acrescente aí que eles faltam muita aula, o negócio de uma sequência lógica para acompanhar, é::: outro desafio é você conseguir prender a atenção deles, são muito disper:sos

P: hunrum, é: (ENT_C2:119-139)

EXCERTO 23:

P: Aí chega lá cansado, aí eu falei muito da dificuldade do turno da noite por causa do cansaço também, e ge:ralmente a maioria das pessoas já vem também de um dia todinho de trabalho, para ter que assistir aula, com motivação:o, com empolgação:o, aí é outro fator, também não é?

C2: eu também acho

P: porque aí você falou de atenção aí eu me lembrei, aí geralmente eles vêm de um dia de trabalho, ótimo

C2: já chega cochilan:do

P: é:: aí pronto, aquela questão, se tem uma aula va:ga, eles aproveitam para fugir, né? Porque já estão cansados e querem chegar em casa mais ce:do, lembra?

C2: lembro

A questão do trabalho docente no turno da noite e sua relação com a qualidade da aprendizagem é um ponto que vale a pena ser discutido por causa de sua característica intrínseca, ser o último expediente do dia. No excerto 22, o estagiário C2 enumera uma série de dificuldades a respeito da frequência dos alunos no turno da noite “a gente *num consegue* seguir uma sequência” e “você dá um material, mas *não consegue* dar sequência, *tem que* voltar de novo”, através de importantes modalizações pragmáticas, avalia a falta de condições de dar continuidade a um assunto de forma mais prolongada e aprofundada no decorrer das aulas de um semestre pela falta de assiduidade dos alunos nas aulas. Com a observação feita pelo estagiário C2 sobre a falta de assiduidade nas aulas, podemos até estabelecer uma relação sobre idade dos alunos e a frequência nas aulas porque é possível perceber que os alunos mais jovens e que não trabalham são mais assíduos do que os alunos mais adultos, que trabalham e tem que lidar com o horário e as demandas do trabalho e conciliar com os estudos à noite. Com isso, é possível perceber o quanto a qualidade das aulas da EJA sofre com esse “rodízio” de alunos, visto que fica muito difícil para o professor dar sequência e aprofundar um assunto em uma turma em que sempre há aqueles que faltaram uma ou duas algumas aulas anteriormente e/ou que faltarão as próximas.

Bem sabemos que a assiduidade, constância e dedicação são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, sendo que esses requisitos parecem estar bem ausentes quando se é falado sobre a maioria das turmas da noite. Ao C2 afirmar “outro desafio é você *conseguir* prender a atenção deles, são *muito disper:sos*”, percebemos que a modalização pragmática seguida da modalização apreciativa representando a

dispersão dos alunos é avaliada como outro aspecto capaz de interferir no trabalho docente, influenciando negativamente no desenrolar das aulas. O estagiário faz referência a um coletivo que geralmente chega à escola após um longo dia de trabalho, sendo fácil observar que a concentração nas aulas fica comprometida devido ao cansaço físico e mental a que já foram submetidos durante o dia.

Como o estagiário C2 complementa o pensamento comentando, “*já chega cochilando*”, reforça o perfil do coletivo alunos da EJA como sendo aqueles que, dentre outros motivos, estudam à noite porque geralmente precisam trabalhar durante o dia. Foi possível observar os alunos cansados, cochilando sentados em suas carteiras, outros que não conseguem ficar até a última aula por causa do cansaço físico ou mental. Devido a essas observações feitas pelo colaborador C2 acerca do perfil dos alunos que estudam na EJA, os alunos são avaliados como cansados - depois de um dia de trabalho - e é importante perceber como o cansaço é apontado como um desafio ao trabalho docente porque contribui para a falta de atenção e motivação dos alunos para assistirem às aulas. Saber lidar com os desafios gerados pelas adversidades peculiares do turno da noite é um ponto a ser refletido para que possamos encontrar alternativas no processo de formação inicial docente para que haja a inserção de novos saberes ou reflexões sobre como capacitar melhor o professor para atuar nesse contexto.

Além dos desafios apontados na representação do trabalho docente na EJA referentes à falta de assiduidade dos alunos, ao cansaço gerar falta de motivação e comprometimento durante as aulas, é verificado também que a questão do horário e duração das aulas foi apontada como outra situação problemática, conforme os seguintes excertos:

EXCERTO 24:

P: até quando não tinha aula, eu tava me lembrando disso, até quando não tinha aula, porque eles fugiam, né? Lembra que teve umas aulas?

C1: lembro

P: teve só as duas primeiras e depois, não tinha mais ninguém para dar aula, e:: por um lado ruim isso, e por outro foi bom porque a gente é:: pode trocar algumas ideias, né?

C1: é

P: assim “Ó são as dificuldades do turno da noite, isso aqui, é contexto EJA” essas coisas tudinho, então

C1: é, eu/eu lembro/eu lembro, que teve um dia que a gente ficou conversando ali, aí ficou até nove e dez. Aí quando a gente passou no portão, quase o/o vigilante me batia, “que demora danada, nove e vinte” o pessoal da escola só tinha nós mesmo

P: só, só

C1: só nós quatro

P: e agoniado, para ir embora relativamente cedo, para um turno da noite era cedo, e praticamente a gente foi expulso da escola

C1: é: ((risos)) (ENTR_C1:78-94)

EXCERTO 25:

C2: porque as aulas, misericórdia, aí eu participei lá, assim, distribuía o papel, *porque era tão rápido que não dava tempo, nem de/de fazer nada*

P: participar mesmo, né? Nas aulas

C2: não

(W: 533-539)

O trecho “*teve um dia que a gente ficou conversando ali, aí ficou até nove e dez. Aí quando a gente passou no portão, quase o/o vigilante me batia, “que demora danada, nove e vinte” o pessoal da escola só tinha nós mesmo*” juntamente com a modalização apreciativa “*era tão rápido que não dava tempo, nem de/de fazer nada*” fazem referência à curta duração das aulas no turno da noite. A questão da duração das aulas no turno da noite é um tópico importante também para ser considerado, uma vez que o trabalho docente nesse contexto é fortemente atingido pelo horário de saída dos alunos da escola, em que podemos, mais uma vez, usar fatores como situada, prefigurada pelo próprio professor, interpessoal e transpessoal (MACHADO, 2007) para caracterizar a atividade docente. Com base no que foi dito nos excertos acima, é observado como o comportamento dos alunos ao sair antes do horário estabelecido pela escola para o término da aula se reflete no agir docente que, por exemplo, distribui o material da aula rapidamente. Além disso, a atividade docente pode ser apontada também como conflituosa e uma fonte de impedimento (MACHADO, 2007) porque os professores são impedidos de ministrar suas aulas pela fuga dos alunos.

Com a leitura desses trechos, percebemos como o trabalho docente é representado ao ter que lidar com a liberdade que os alunos da EJA têm em assistir às aulas ou não. Diferentemente de outros contextos de ensino em que os alunos são obrigados a permanecerem na escola por determinado tempo e a sua saída é condicionada pela autorização ou acompanhamento de pais/responsáveis, os alunos da EJA não são obrigados a permanecerem na sala enquanto esteja havendo aula, eles podem sair a qualquer momento por serem, em sua maior parte, maiores de idade. Essa liberdade devido à idade deles traz fortes consequências para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a assiduidade desses alunos torna-se algo problemático nesse contexto. A distinção entre alunos interessados e desinteressados no processo de ensino-aprendizagem fica clara para os professores que contam com aqueles que

escolhem assistir às aulas para que o plano de curso elaborado pelo professor seja desenvolvido.

Logo, é possível entender o quanto esses dois fatores: 1. Liberdade de assistir (ou não) às aulas e 2. Pouca importância dada às notas²⁶ – caracterizam os alunos da EJA. Com isso em mente, torna-se urgente pensar nas possibilidades que realmente os motivam a ficar em sala e se envolver no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, defendemos o desenvolvimento de projetos de ensino que contemple práticas sociais. Dessa maneira, possibilitar um repensar do trabalho docente desenvolvido de forma tradicional e passar a desenvolvê-lo com o propósito de motivar e favorecer a participação ativa dos alunos durante as aulas com a finalidade de atingir um objetivo do projeto proposto que vai além da obtenção de uma nota para ser registrada na caderneta.

É de extrema importância pensar em possibilidades que realmente motivem os alunos deste contexto, uma vez que eles não são mais crianças ou adolescentes que são obrigados a frequentar a escola, mas que possuem liberdade de escolha sobre sua frequência nas aulas. Por isso, defendemos que é fundamental ressignificar os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE no trabalho docente na EJA com o propósito de aprender a lidar com essas situações de tal forma que seja possível contribuir para aliviar o impacto do cansaço dos alunos e otimizar a aprendizagem. Assim, apresentamos os projetos de ensino que envolvem a escrita como prática social como uma possibilidade de maior engajamento e fomentador de motivação para os alunos jovens e adultos, como pode ser visto no tópico a seguir.

5.1.3 Sobre o projeto de ensino

Com relação ao projeto de ensino em que as atividades de escrita nas aulas de inglês possuem um cunho social a fim de receber a visita do professor americano na escola, enumeramos os seguintes subtemas como os mais importantes e recorrentes nos discursos dos três estagiários: a participação dos estagiários no desenvolvimento do projeto de ensino, os aspectos sociais da escrita para interagir com o professor norte-americano e a motivação gerada nos alunos para aprender inglês ao interagir com um interlocutor real.

Quadro 10 – Resultado dos subtemas relacionados ao projeto de ensino

O PROJETO DE ENSINO
Relação dos estagiários com o projeto

²⁶ Como veremos nos próximos excertos

O professor norte-americano e o aspecto social da linguagem

Motivação

Fonte: Elaboração própria (2021).

Na próxima subseção, são encontradas as análises das representações feitas sobre o trabalho docente em relação às aulas de inglês em que o projeto de ensino foi desenvolvido com a participação dos estagiários ao longo do semestre letivo.

• RELAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS COM O PROJETO

EXCERTO 26:

P: mas pelo menos assim, a gente teve duas participações, a tua foi muito boa, porque foi a revisão dos pronomes pessoais que, eles precisavam para fazer o convite, para poder fazer as perguntas da entrevista, aí foi maravilhosa a sua participação por causa disso, aí eu queria deixar registrado, certo?

C1: obrigado ((risos)) *na verdade quando eu pensei em algo, eu pensei [justamente em colaborar com: assim, fazer minha regência, por conta da questão burocrática que precisava ser feita, mas, ao mesmo tempo, né? ser adequado, que possa/que pudesse ser utilizado no seu projeto*

(ENTR_C1:49-56)

A fala do colaborador C1 “*na verdade quando eu pensei em algo, eu pensei (...) ser adequado, que possa/que pudesse ser utilizado no seu projeto*” representa a maneira pela qual o estagiário entende a regência, ou seja, não apenas como uma prescrição do estágio. Ele vai além de considerá-la uma questão burocrática inerente ao componente curricular da graduação e manifesta o desejo de participar efetivamente do projeto de ensino que estava sendo desenvolvido nas aulas de inglês. Manifestar a intenção em planejar a regência de forma que pudesse colaborar com o projeto demonstra como o trabalho docente realizado pelo estagiário tem um envolvimento real com o que estava acontecendo nas aulas, apontando para uma relação de maior proximidade e envolvimento entre os coletivos, os estagiários com a professora e os alunos da escola-campo, marcada linguisticamente pela modalização pragmática “*que pudesse ser utilizado no seu projeto*”.

EXCERTO 27:

P: Po::is, eu só tenho que agradecer, C1, muito obrigada, por sua colaboração

C1: de nada

P: [[e, né?

C1: [[foi uma satisfação, colaborar

P: tá joia, obrigada (ENTR_C2:864-869)

Consideramos importante apontar o registro feito por C1 ao dizer “*foi uma satisfação, colaborar*” revelando a satisfação em ter tido uma participação ativa no desenvolvimento do projeto. Essa fala de contentamento pela parceria entre o estagiário e o desenvolvimento do projeto está em sintonia com o que Guedes-Pinto; Fontana (2001) já registraram em seus trabalhos sobre a necessidade de estabelecer um ambiente na sala de aula em que os estagiários possam se sentir acolhidos e participarem no desenvolvimento do que está acontecendo nas aulas. Consideramos importante chamar a atenção para o fato de o que foi ministrado na regência ser uma continuação das aulas para atingir o objetivo do projeto de ensino demonstra um alinhamento entre a professora-colaboradora e estagiários, principalmente por não ter sido uma imposição, e sim, essa decisão ter sido feita pelo próprio estagiário.

EXCERTO 28:

C2: eu acho assim importante, a gente trabalhou muitas coisas com isso, envolvido, porque a pessoa trabalhar, você/você fez trabalhou anteriormente com a gente as da::tas

P: foi

C2: trabalhou com:: o::/o:: verbo famoso

P: hanram ((risos)) foi, o verbo *to be* tava lá

C2: trabalhou com data, as coisas, é:: trabalhou com locais se eu não me enga::no, aí eles/eles foram voltados /.../ trouxe os exemplos de convi::te para eles

P: hanram, de convite, foi

C2: trouxe as fichinhas já pron::tas, eu achei importante porque eles tiveram um conhecimento, mais ou menos geral

P: foi

C2: a::í

P: do que pode ser encontrado, né? No gênero textual convi::te, né?

(ENTR_C3: 229-242)

No excerto acima, é interessante perceber como o trabalho docente é representado através de algumas das ações, distribuídas pelos módulos da sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), que aconteceram para a visita do interlocutor anglófono à escola. O estagiário apontou distribuir vários modelos de convite, representando o uso de ferramentas no trabalho docente, além de “trabalhar” o verbo *to be*, os dias da semana e meses do ano, representando o desenvolvimento das aulas, entendido como regras de ofício, para atingir o objetivo proposto do projeto de ensino. Todas essas ações que envolveram os módulos da sequência didática representam o trabalho docente como uma atividade mediada por instrumentos materiais

e simbólicos, realizadas com a participação dos estagiários “*a gente trabalhou muitas coisas com isso, envolvido*” e são avaliadas de maneira positiva no trecho “*eu achei importante porque eles tiveram um conhecimento, mais ou menos geral*”, com a modalização apreciativa em destaque.

• O PROFESSOR NORTE-AMERICANO E O ASPECTO SOCIAL DA LINGUAGEM

Nos excertos abaixo, falando sobre o projeto de ensino nas entrevistas, é possível perceber a ênfase dada ao interlocutor real para o projeto com o propósito de as atividades de escrita realizadas nas aulas de inglês tenham, de fato, um caráter social. Antes de analisá-los detalhadamente, é válido reforçar a concepção de escrita como prática social trazidas dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) juntamente com a noção de ação de linguagem sob a perspectiva do ISD, a saber, “(...) a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 2012, p. 99), com as quais nos pautamos e as vemos reverberar aqui nas representações do trabalho docente. Vejamos:

EXCERTO 29:

P: [assim trabalhando, é:::/é fundamental a presença de interlocutores reais, assim, então, né inglês?
 C1: é
 P: inglês não é uma língua estrangeira? Então só dá sen:tido, né? No nosso ver, se houver contato com um estrangeiro
 C1: é, e se for possível a comunicação real
 P: exatamente, essa comunicação real, é muito real, tem que estar muito presente
 C1: assim, é:: eu
 P: tem que ser uma pessoa de ver::dade, né? Para que a língua seja usada de forma significativa (ENTR_C1: 288-297)

EXCERTO 30:

P: [[qual é a tua opinião sobre o projeto de letramento e como é que influencia, tu tá entendendo, assim? Para a aula de inglês
 C3: [[hunrum, com certeza, eu acho que/que é::: uma boa alternativa assim, para chamar a atenção, para que eles é/é CONsigam gostar, sabe?
 P: é
 C3: porque é: muitas vezes, na maioria das vezes assim, o aluno ele pensa que a língua inglesa é só mais uma matéria, entendeu? *que ele tem que fazer alguma coisa, que ele receber um visto, uma nota e passou*
 P: hunrum

(ENTR_C3:

No excerto 29, identificamos o condicional “*é, e se for possível a comunicação real*” enfatizando a participação de um interlocutor real para que o aspecto social da linguagem seja trabalhado de forma eficaz em sala de aula. Falar sobre importância de haver um interlocutor real nas aulas de inglês para que a língua seja usada de forma significativa nos remete a relevância das interações que acontecem dentro (e fora) de sala de aula, podendo ser evidenciado, mais uma vez, o caráter interpessoal do trabalho docente - ao lidar inclusive, com diversos participantes compondo o coletivo, tanto os que fazem parte do ambiente escolar, e no caso específico da realização do projeto desenvolvido nas aulas de inglês, vemos a atividade docente sendo fortemente representada pela influência de um outro participante externo ao ambiente escolar, no caso, o professor americano Mr. Finn. Falar sobre uma comunicação real ressoa as leituras sobre letramento e projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008; TINOCO, 2008) evidenciando a valia de um aluno ter a oportunidade de interagir – ou ter uma comunicação real – com um falante nativo da língua inglesa.

Quando falamos sobre a oportunidade de contar com a presença de um interlocutor real, percebemos o trabalho docente influenciado pela compreensão de que as interações são feitas em função de variáveis do contexto social em que a língua é utilizada, e o interlocutor ou o destinatário sendo uma dessas variáveis, assim como a aplicação dessa concepção de linguagem nas aulas de inglês por intermédio do projeto pode ser considerada relevante para incentivar a sua aprendizagem. No excerto 30, “[hunrum, com certeza, eu acho que/que é::: uma *boa* alternativa assim, para chamar a atenção, para que eles é/é CONsigam gostar, sabe?”, constatamos mais uma vez, pela modalização apreciativa, como a participação do professor americano no projeto de ensino é avaliada de forma positiva em relação ao despertar de interesse dessa parte do coletivo, os alunos, para a aprendizagem da língua inglesa. Uma regra de ofício que pode ser considerada clássica é a de o professor querer incentivar a aprendizagem dos alunos, explicando a importância dos conteúdos propostos e é possível identificá-la nesse excerto pelo o que foi dito pelo estagiário.

A avaliação positiva feita por C3 deve-se ao entendimento sobre como o projeto ajuda a proporcionar um significado real às atividades de escrita propostas nas aulas, ou seja, pelo projeto ter desenvolvido atividades que contemplam ações linguísticas significativas para os alunos, através da oportunidade de aprender uma língua estrangeira com um fim social definido. Ainda no excerto 30, gostaríamos de chamar a

atenção para a sucessão de acontecimentos apontada pelo estagiário “*que ele tem que fazer alguma coisa, que ele receber um visto, uma nota e passou*” porque retrata as *regras de ofício* que geralmente estão presentes no processo de avaliação de aulas ditas tradicionais: o professor preparar uma avaliação, corrigir e atribuir uma nota.

EXCERTO 31:

C3: *só que é/é:: quando você traz um americano ou um britânico, para dentro de sala de aula e o aluno tem/tem é/é::/a uma tarefa que vai ser, não avaliada, mas é/é:: aquele nativo da língua, ele vai ler o que aquele estudante escreveu, então ele/ele não só, é/é na escrita ali, que ele vai ter que é prestar atenção, vai ter que pedir [[a ajuda do professor*

P: *[[a ajuda, escrever e [[reescrever*

C3: *[[escrever e reescrever, ele vai ter um maior contato com aquilo daqui, que ele tá é/é se propondo a fazer e principalmente o contato que ele vai ter com um nativo dentro da sala de aula, entendeu? Aquele contato que você preparou, é durante ali o:: decorrer das aulas, né? e ele vai ter o contato é/é: visual da pessoa*

P: *real, né? ((risos))*

C3: *é real, isso vai poder tentar conversar:: a partir daquilo que, foi exposto na aula e vai ter a escrita dele ali, vamos dizer, avaliada ali pelo/o/o nativo né?*

P: *nativo*

(ENTR_C3: 227-240)

Ao discorrer sobre a importância da presença do professor americano no projeto nas aulas de inglês, o estagiário acrescenta “quando você traz um americano ou um britânico para dentro de sala de aula e o aluno tem/tem é/é::/a uma tarefa que vai ser, não avaliada, mas é/é:: aquele nativo da língua, ele vai ler o que aquele estudante escreveu”, percebemos a compreensão do estagiário sobre o impacto no trabalho docente de as atividades propostas não serem mais apenas corrigidas por um professor para receber uma nota e colocar na caderneta, mas a ênfase é dada ao fato de as atividades de escrita produzidas pelos alunos ao longo dos módulos do projeto serem lidas por um destinatário real, como um americano ou britânico, como exemplos citados, proporcionando uma ressignificação da representação do trabalho docente no que se refere a um modo tradicional de conduzir uma avaliação nas aulas de inglês.

Sobre esse envolvimento dos alunos com as atividades nas aulas de inglês voltadas para uma prática social, ou seja, o que estava sendo aprendido e escrito em inglês pelos alunos ser lido por um interlocutor real, o estagiário C3 ainda avalia “*na escrita ali, que ele vai ter que é prestar atenção, vai ter que pedir [[a ajuda do professor... [[escrever e reescrever, ele vai ter um maior contato com aquilo daqui, que ele tá é/é se propondo a fazer e principalmente o contato que ele vai ter com um nativo*

dentro da sala de aula, entendeu? Aquele contato que você preparou, é durante ali o:: decorrer das aulas, né? e ele vai ter o contato é/é: visual da pessoa". Como já vimos, a visita do norte-americano aos alunos na escola estadual, representada pelo estagiário como sendo o "contato que ele vai ter com um nativo dentro da sala de aula" ou o "contato visual da pessoa", corresponde ao objetivo central do projeto de ensino desenvolvido naquele semestre nas aulas de inglês. Pelas modalizações deônticas "ele vai ter que é prestar atenção, vai ter que pedir [[a ajuda do professor..." o trabalho docente é avaliado pela perspectiva de fazer com que o aluno preste mais atenção e peça ajuda ao professor. Entendemos que o estagiário atribui um maior comprometimento dos alunos com as atividades propostas pela professora nas aulas, com mais interesse em aprender o que está sendo proposto – escrever e reescrever com o auxílio do professor - desencadeado pela demanda de haver um interlocutor real para endereçar as atividades de escritas feitas por eles, os alunos.

Além disso, a fala "é real, isso vai poder tentar conversar:: a partir daquilo que, foi exposto na aula e vai ter a escrita dele ali, vamos dizer, avaliada ali pelo/o/o nativo né?" demonstra como o trabalho docente envolvido no desenvolvimento do projeto faz com que os alunos produzam as atividades de escrita nas aulas de inglês dentro da escola, mas não para a escola – e isso faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem uma vez que há um deslocamento de foco quando a escrita é usada como prática social. Por exemplo, na avaliação, o foco sai da obtenção de uma nota e passa a ser uma interação real, representada pela perspectiva do aluno "eita, a gente vai ter que falar mesmo" representando bem que a preocupação dos alunos está voltada para a real interação estabelecida entre eles e o professor americano. Podemos, assim, apontar como os fatores interpessoal, transpessoal, situada, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, além de ser fonte de aprendizagem de novos conhecimentos (MACHADO, 2007) são relevados com o trabalho docente imerso no desenvolvimento de atividades de escrita com uma prática social definida: a escrita do convite e das perguntas das entrevistas para serem feitas com a visita do professor americano.

Outrossim, é importante enfatizar que a avaliação feita sobre o trabalho docente pautado na participação de um interlocutor real com quem os alunos interajam condiz com a concepção dialógica de língua considerada pelo interacionismo sociodiscursivo – principalmente pelo que diz Bakhtin/ Voloshinov (1992, p. 112) "a palavra dirige-se a um interlocutor. Ela existe em função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos". Logo, é possível perceber que o trabalho docente é

representado principalmente pelo entendimento sobre o papel desempenhado por um interlocutor real, ou seja, ter alguém (pessoas ou instituições) para quem endereçar as atividades de escrita com um objetivo definido é de extrema valia quando o professor tem o intuito de trabalhá-la como prática social.

Com base nos dados desses excertos, as ações do trabalho docente voltadas para a interação com o interlocutor real, desenvolvidas coletivamente pela professora, estagiários e alunos dentro de sala de aula, mas com a influência de um participante externo ao contexto escolar, são avaliadas de forma positiva pelos estagiários. Acreditamos que esse posicionamento positivo em relação ao trabalho docente preparando os alunos para a interação retratado ao longo das entrevistas deve-se à percepção dos estagiários sobre um maior engajamento dos alunos nas atividades propostas em sala. Compreendemos que isso acontece devido ao cunho social da escrita atribuído às aulas de inglês, contribuindo para uma possível ressignificação do trabalho docente, através de algumas ações docentes ancoradas nos pressupostos sobre projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008). Vejamos mais algumas observações sobre o impacto do projeto desenvolvido nas aulas de inglês no tocante ao processo de ensino-aprendizagem e como o trabalho docente continua sendo representado nas entrevistas feitas com os três estagiários.

EXCERTO 32:

P: Qual a sua opinião sobre o objetivo desse projeto/objetivo desse projeto?”
 C1: é esse/esse/esse projeto, eu acho *muito importante* porque é:é acaba com aquela questão “Por que eu tô aprendendo isso?” então dá um objetivo
 P: hunrum
 (ENTR_C1:255-258)

EXCERTO 33:

C1: é, aí o projeto dá *um sentido* ao aprendizado
 P: hanram “Eu tô aprendendo, eu tô revisando os pronomes pessoais, porque eu vou precisar deles.”, né? “Ou para fazer o convite, ou para a hora da entrevista, para elaborar as perguntas da entrevista, eu vou precisar usar os pronomes pessoais”
 C1: é isso mesmo
 (ENTR_C1: 272-276)

No excerto 32, encontramos mais um posicionamento sobre o desenvolvimento do projeto de letramento *é esse/esse/esse projeto, eu acho muito importante porque é:é acaba com aquela questão “Por que eu tô aprendendo isso?” então dá um objetivo*. Ao trazer uma questão essencial relativa a todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem *“Por que eu tô aprendendo isso?”*, o estagiário C1 aborda um tema

inerente ao trabalho docente que é um de seus objetivos principais, ou seja, oferecer aos alunos um significado ao que se é realizado em sala de aula. A ferramenta projeto de ensino é avaliada apreciativamente (*muito importante*), como sendo uma capaz de proporcionar a clareza de um objetivo proposto para as aulas de inglês: a interação com o falante anglófono na escola. Frisamos novamente que esse projeto de ensino foi inspirado na concepção de letramento definido como práticas sociais mediadas pela escrita e influenciada pelo contexto em que está inserida e por objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Seguindo esse raciocínio, no trecho *aí o projeto dá um sentido ao aprendizado*, o estagiário C1 resume de forma precisa as concepções das práticas sociais contempladas nos projetos de letramento como sendo ferramentas para agir significativamente no mundo, ou que representa bem a definição que apresentamos anteriormente: “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita... utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita” (KLEIMAN, 2000). Igualmente importante é perceber uma série de fatores sobre a concepção de linguagem em que o trabalho docente é pautado no desenvolvimento do projeto de ensino nas aulas de inglês. É possível notar, por exemplo, que a *regra de ofício dar um sentido ao aprendizado* não é feita apenas pelo ensino do sistema linguístico por ele mesmo, mas o sistema linguístico é ensinado e revisado com um propósito social, levando em consideração o interlocutor real e a meta de interação a ser alcançada nas atividades de escrita nas aulas de inglês. É válido chamar a atenção para as ferramentas (fazer o convite ou as perguntas da entrevista porque fazem referência aos dois gêneros textuais trabalhados no projeto de ensino, o convite e a entrevista, que nortearam os módulos da sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), para que o uso real da linguagem se concretizasse.

EXCERTO 34:

P: assim , além de traduzir, de saber o significado, né? E eles estavam querendo saber, eles estavam super engajados para pronunciar da melhor maneira possível para não fazer feio

C1: exato

P: mas tá vendo como é importante?

C1: aí, o uso realmente né? [[O que vai

P: [[de verdade, de verdade, é

C1: *quando o uso é de verdade eu quero fazer de verdade*

(ENTR_C1:441-456)

EXCERTO 35:

P: Aí assim, esse/esse ponto desenvolver um projeto letramento quando a gente tem uma atividade de escrita e essa escrita vai ser realmente lida por uma pessoa de verdade, é justamente assim, o:: romper, só, as paredes da escola, dizer assim aquilo que a gente está fazendo ali, dentro da sala de aula, vai sair, assim, vai chegar à alguém, bora dizer assim, de verdade, no caso da gente de inglês, chegar uma pessoa que fosse nativa

C1: *é: como estudar a vida toda em inglês e nunca praticar e não falar nunca com/com um nativo, no caso deles foi ótimo que teve esse fator motivador que foi a vinda do americano, eles se motivaram para se preparar, como você disse aí, para fazer bonito na frente do americano*

P: hunrum

C1: *eu achei bonito, se todo projeto de letramento ligado a língua fosse desse jeito assim, ligado a alguma coisa assim, né?*

P: de verdade (ENTR_C1::411-427)

Em alguns momentos da entrevista o termo *de verdade* foi repetido, fazendo referência ao fato de o trabalho docente ao longo daquelas aulas de inglês pautar-se no projeto de letramento a fim de proporcionar uma real interação entre os alunos da EJA e o interlocutor norte-americano, por exemplo *quando o uso é de verdade, eu quero fazer de verdade*. Consideramos muito interessante o uso do termo *de verdade* referindo-se à oportunidade que os alunos têm de escrever um convite endereçado ao professor americano para que ele visite a escola a fim de que eles o façam algumas perguntas sobre os aspectos culturais dos Estados Unidos. Enfatizamos a modalização feita pelo estagiário C1, uma vez que resume de forma precisa a importância do projeto de ensino em usar a escrita como prática social e a interferência positiva que essa postura no trabalho docente pode acarretar no envolvimento dos alunos nas atividades de inglês propostas ao longo das aulas. Falar sobre essa postura no trabalho docente imersa em atividades de escrita como prática social nos faz lembrar oportunamente da definição, que nos serviu de inspiração, de professor como agente de letramento que “seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p.83).

Justamente por pensar em promover as capacidades e recursos do *coletivo* alunos para que participem dessas práticas sociais com significado e propósito, consideramos o desenvolvimento do projeto de letramento para o trabalho docente como uma proposta que “no caso deles foi *ótimo* que teve esse fator motivador que foi a vinda do americano, eles se motivaram para se preparar”. Com essa modalização apreciativa, o estagiário C1 faz outra avaliação favorável sobre a ferramenta projeto de ensino no

trabalho docente. Ao colocar o *de verdade* dentro de sala de aula, o estagiário retrata um estímulo para a motivação dos alunos em se envolverem nas aulas de inglês, devido à presença do professor americano na escola. Vamos aprofundar, com os excertos abaixo, a questão do trabalho docente e o fator motivacional que esse projeto de ensino pôde proporcionar por engajar os alunos nas atividades propostas em sala de aula.

• MOTIVAÇÃO

Nos próximos excertos, os estagiários abordam a importância do projeto de ensino para motivar o engajamento dos alunos nas aulas de inglês.

EXCERTO 36:

P: resuma então, a importância de projeto letramento para ter uma motivação para estudar inglês
 C1: exato, porque eu acho que o: /.../ é como eu tava falando, o: projeto ele dá uma motivação, é como se fosse uma alavanca levantando você, né? E até tipo, se você, para você se sair bem tipo “Eu não quero fazer feio”, aí você vai perceber “Eu vou precisar estudar mais.”
 P: ((risos)) é
 C1: “Eu vou precisar estudar mais”
 P: essa ideia de fazer feio, é: importante
 C1: “Fazer feio, ixi!” ”
 (ENTR_C1:390-399)

EXCERTO 37:

C2: eu achei importante por causa disso
 P: o bom que eu levei, né?
 C2: e o incentivo legal que eu achei foi o do americano, que eles ficaram tudo, eu acho que ficaram empolgados, né?
 P: ficaram, ficaram e quanto MAis foi se aproximando o dia do professor F ir, mais eles ficaram motivados, C2
 C2: foi ótimo
 (ENTR_C2:248-255)

No excerto 36, o estagiário C1 resume suas considerações acerca do valor do projeto de ensino por contribuir para uma maior motivação dos alunos nas aulas de inglês e estabelece uma metáfora, comparando-o com *uma alavanca levantando você*. Assim, percebemos o trabalho docente sendo avaliado em “o: projeto ele dá uma *motivação*, é como se fosse uma alavanca levantando você, né?” A modalização apreciativa juntamente com as modalizações pragmáticas quando o estagiário interpreta a postura do aluno falando “Eu não *quero* fazer feio”, aí você vai perceber “Eu *vou* *precisar* estudar mais”, avaliando a necessidade de se responsabilizar em aprender

corretamente o que vai ser perguntado ao professor americano. Há o reforço da necessidade que houve em ensaiar as perguntas para que os alunos não fizessem feio na frente do professor americano, que fica bem retratada pelo “*fazer feio, ixi!*”. Demonstra, assim, como essa responsabilidade de os alunos mostrarem um bom desempenho linguístico com o professor americano afeta a motivação de eles estarem engajados em “não fazer feio”.

Notamos que, por várias vezes durante a entrevista, houve o uso de modalizações apreciativas para expressar os aspectos positivos percebidos no comportamento dos alunos, possibilitados pelo desenvolvimento do projeto. O excerto 37 é um exemplo disso, “eu achei *importante* por causa disso”, “e o incentivo *legal* que eu achei foi o do americano” ou “foi *ótimo*”. Assim, temos o trabalho docente sendo representado por meio do desenvolvimento do projeto de letramento proporcionando uma maior motivação para que os alunos se coloquem em movimento dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que há um entrelaçamento entre as modalizações apreciativas e pragmáticas nos excertos 36 e 37 ao falar sobre o papel motivador que a presença do professor americano desempenhou no envolvimento dos alunos nas atividades propostas no desenvolvimento do projeto. As avaliações sobre a responsabilidade dos alunos quanto a sua capacidade de ação, de sua intenção ou de suas razões em relação ao que estava sendo proposto nas aulas de inglês influencia as avaliações apreciativas sobre o trabalho docente retratando-o de forma positiva e eficaz.

EXCERTO 38:

P: Aí assim, esse/esse ponto desenvolver um projeto letramento quando a gente tem uma atividade de escrita e essa escrita vai ser realmente lida por uma pessoa de verdade, é justamente assim, o:: romper, só, as paredes da escola, dizer assim aquilo que a gente está fazendo ali, dentro da sala de aula, vai sair, assim, vai chegar à alguém, bora dizer assim, de verdade, no caso da gente de inglês, chegar uma pessoa que fosse nativa

C2: é: como estudar a vida toda em inglês e nunca praticar e não falar nunca com/com um nativo, no caso deles foi ótimo que teve esse fator motivador que foi a vinda do americano, eles se motivaram para se preparar, como você disse aí, para fazer bonito na frente do americano

rum

C2: eu achei bonito, se todo projeto de letramento ligado a língua fosse desse jeito assim, ligado a alguma coisa assim, né?

verdade

ternar

para algum lugar, fazer alguma coisa, externar de verdade

verdade ((risos))
 i achei uma motivação muito grande
 rum
 m aula que você faz no quadro, vai para casa, vou corrigir pronto
 R_C2:414-434)

Como também acontece na fala do excerto 38 em que o estagiário C2 resume o que compreende sobre o papel do projeto de letramento para motivar a aprendizagem dos alunos. Destacamos “*é: como estudar a vida toda em inglês e nunca praticar e não falar nunca com/com um nativo, no caso deles foi ótimo que teve esse fator motivador que foi a vinda do americano, eles se motivaram para se preparar, como você disse aí, para fazer bonito na frente do americano*”. Ao avaliar apreciativamente, “*no caso deles foi ótimo que teve esse fator motivador que foi a vinda do americano*” representa o quanto o projeto de ensino contribuiu para que os alunos se envolvem nas atividades desenvolvidas nas aulas de inglês. Com uma modalização pragmática, o estagiário C2 deixa claro que os alunos da EJA sabendo que o objetivo do que estava sendo feito em sala era de interagir com um professor americano, ter essa consciência despertou nos alunos a intenção “*para fazer bonito na frente do americano*”.

No decorrer de suas considerações a respeito do projeto de ensino, o estagiário elenca mais avaliações em relação à importância de os alunos de inglês na EJA terem a oportunidade de interagir com um falante nativo da língua inglesa “eu achei *bonito*” e “eu achei uma motivação *muito grande*”. As modalizações apreciativas feitas por C2 quanto ao interesse dos alunos participarem ativamente das aulas para aprender inglês, com o objetivo de interagir *de verdade*, representam o valor de usar a língua inglesa imersa em uma situação concreta de interação.

É possível perceber que o coletivo (a professora-colaboradora, os estagiários, os alunos e o professor americano) são agentes que utilizam a linguagem para construir interações reais – um dos pilares dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000). As interações são construídas a partir de textos que são produzidos tanto com a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, como também, pela consciência do aspecto social que carregam vinculados à prática social em questão, isto é, a interação com o professor americano. Ao ler os excertos anteriores, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE na EJA pode ser ressignificado ao dar, em suas aulas, um maior enfoque na questão de linguagem como prática social.

Ademais, o espaço oferecido pelo estágio supervisionado no turno da noite proporciona várias contribuições para o desenvolvimento (Valsechi, 2016) dos

estagiários e da professora-colaboradora através das oportunidades de negociações, comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e a parceria estabelecida entre eles. Ao trazer a análise desses excertos representando os aspectos do trabalho docente ao longo de um semestre letivo em uma escola pública noturna, reafirmo o intuito tanto de “criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 22), bem como o de contribuir para fomentar o “compreender para transformar” (CLOT, 2010) os fatores constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007).

Assim, com essa visão sobre as representações do trabalho docente nas aulas de inglês durante o semestre em que os estagiários colaboradores da pesquisa cumpriram as exigências do estágio supervisionado na escola-campo, as lentes com as quais o trabalho docente está sendo observado terão o seu *zoom* ajustado para dar foco em um momento específico e singular desse processo - que é quando estagiários apresentaram suas regências. Para afunilar o olhar para esse espaço-tempo particular do estágio supervisionado, as ACS das regências ministradas serão analisadas na próxima seção.

5.2 O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS NAS ACS

A presente seção tem como propósito responder a terceira questão de pesquisa *Como os estagiários representam o trabalho docente no que se refere aos conflitos e desenvolvimento nas regências de inglês do estágio supervisionado?* A fim de lançar um olhar para as representações do trabalho docente nesse momento específico do Estágio Supervisionado, os discursos dos três estagiários nas sessões de ACS serão analisados. Nelas, os estagiários tiveram a oportunidade de se observarem enquanto ministravam a regência para a professora formadora, que é um dos requisitos de avaliação do estágio supervisionado.

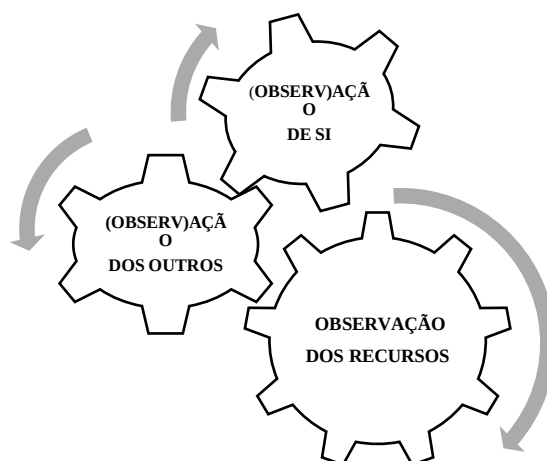
Na gravação da regência, foi possível perceber e elencar várias dimensões do trabalho docente nesse momento tão singular que é quando estagiários realizam suas regências. De posse dessas observações, foi possível analisar as representações que os estagiários teceram sobre os aspectos do trabalho docente pertencentes às regências a partir de três conteúdos temáticos mais recorrentes:

- (Observ)ação do seu próprio agir;
- (Observ)ação do agir dos outros;
- Observação dos recursos.

Assim como aconteceu nas entrevistas, percebemos que as representações sobre os três conteúdos temáticos apresentam uma estreita relação entre si. Em outras

palavras, as observações sobre seu próprio agir, sobre a presença e o comportamento dos outros e sobre os recursos necessários para o desenvolvimento da regência influenciam uns aos outros na representação do trabalho docente, como observado na figura a seguir.

Figura 6 – Principais temas das sessões de autoconfrontação



Fonte: Elaboração própria (2021).

A figura acima retrata o entrelaçamento dos principais temas abordados durante as ACS com os três estagiários. Veremos como as observações sobre que aconteceu durante as regências revelam detalhes a respeito de conflitos e desenvolvimento relacionados ao trabalho docente.

Os principais temas e subtemas encontrados nas sessões de ACS com os estagiários encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 11 – Resultado dos temas e subtemas das sessões de autoconfrontação

TEMAS	SUBTEMAS
(OBSERV)AÇÃO DE SI	Autoavaliação Emoções Impedimentos
(OBSERV)AÇÃO DOS OUTROS	Interesse dos alunos pelas aulas Influência do coletivo
OBSERVAÇÃO DOS RECURSOS	Ferramentas materiais

Fonte: Elaboração própria (2021).

5.2.1 (Observação de si

• AUTOAVALIAÇÃO

Ao analisar as sessões de ACS, uma série de avaliações dos estagiários sobre si mesmos podem ser enumeradas, tanto positivas quanto negativas, sinalizando representações sobre conflitos experienciados, reflexões e ressignificações sobre o seu próprio agir. Nos próximos excertos, observamos como cada um dos subtemas foi abordado pelos estagiários. Vejamos no seguinte trecho:

EXCERTO 39:

C1: com relação ao/o:: a primeira impressão do professor, né? No caso eu:: eu acho interessante, foi direto ao quadro e a questão que tá falando de costas para os alunos, eu não gostei (...) é, e esta vez, é a questão da inexperiência com certeza contribuiu, é:: mas assim:: é:: foi uma coisa que: eu tirei ponto de cara, é, tirei ponto ((risos)) (ACS_C1:30-39)

Esse excerto retrata as primeiras impressões observadas na ACS pelo estagiário C1. Ao se chamar de professor, ele avalia a sua postura física diante dos alunos de forma negativa pelo fato de ter ficado de costas para os alunos, marcada linguisticamente pela no trecho “eu *não gostei*”, representada pela modalização apreciativa destacada. Com a observação da sua postura no vídeo da ACS, ele toma consciência da postura física assumida em sala de aula (*foi direto ao quadro... e tá falando de costas para os alunos*) e conclui que não se comportou de maneira adequada. Ou seja, ir direto ao quadro e o falar de costas para os alunos são atitudes avaliadas pelo estagiário como divergentes dos modelos de agir aceitáveis pelo coletivo. Tal postura o leva a *tirar ponto de cara*, atribuindo-se uma avaliação negativa devido a sua inexperiência como professor. A falta de experiência como professor é um tema prontamente abordado pelo estagiário C1, acreditamos que seja a principal justificativa para a avaliação negativa de suas atitudes logo no início de sua regência.

Já o estagiário C2 faz avaliações tanto positivas como negativas sobre seus aspectos físicos e sobre seu próprio agir ao longo da observação da sua regência, como observado abaixo:

EXCERTO 40:

C2:tava vendo a dicção, eu falando inglês, meu/meu inglês assim, minha dicção é melhor do que eu falando em português, porque às vezes eu me pego
P: ham, é, porque presta mais atenção, você tá mais ligado, cons:ciente daquilo que você tá falando

C2: eu tenho que me policiar para falar com os alunos mais pausado, igual eu tô conversando aqui
(ACS_C2: 59-65)

EXCERTO 41:

P: o que tu achasse dessa atividade? Tais rindo de quê?
C2: ((pausa o vídeo)) de mim mesmo ali na porta ((risos))
P: ((risos))
C2: essa/essa pose aí na porta tá /.../ se e tivesse ficado ali no birô eles teriam olhado pra mim e iam se desviar do texto
P: hum
C2: eu preferi ficar no canto porque a figura central /.../ um negócio tão pequeno ((apontando para o computador em cima do birô)) e eu ficar do lado
P: (ACS_C2: 131-138)

EXCERTO 42:

C2: filmar é muito importante, você deixa uma pessoa tomando conta da filmadora futuramente, [[para
P: [[porque você se desliga também, né? Assim
C2: e relaxa mais um pouco, para ver como a gente /.../ se corrigindo quando ver, eu vi muita coisa que eu tenho que corrigir aí
(ACS_C2: 263-267)

Ao se observar na gravação, o que inicialmente chama a atenção do estagiário C2 é um dos seus aspectos físicos, a sua dicção. A marca pragmática no trecho “*eu tenho que me policiar para falar com os alunos mais pausado*” expressa a sua preocupação em ser bem compreendido pelos alunos. Já no excerto 41, além de achar graça da própria postura perto da porta, apresenta justificativas por ter agido de tal forma: a sua escolha de ter ficado em pé perto da porta a fim de ficar distante do computador no birô por *eles teriam olhado pra mim e iam se desviar do texto e um negócio tão pequeno* fazendo referência ao tamanho do computador em comparação ao tamanho da turma. Já nos primeiros momentos de observação da ACS, o estagiário começa a justificar a sua relação com uma das ferramentas (AMIGUES, 2004) usadas na regência (o computador) e a preocupação com que os alunos não desviassem a atenção do que estava sendo exposto naquele momento da aula. Ao apresentar suas razões pela escolha de ter ficado em pé na porta, traz à tona a característica elencada por Machado (2007) de o trabalho docente ser prefigurado pelo próprio professor.

A filmagem de uma atividade para posterior análise do que foi (ou não) realizado é defendido pelo estagiário C2 como algo positivo no processo de reflexão

sobre sua própria postura em sala de aula, com a modalização apreciativa “filmar é *muito importante*”. O excerto 42 nos lembra as palavras de Amigues (2004, p.40) ao dizer que “a atividade não se limita ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc”, como observamos em “eu vi muita coisa que eu *tenho que* corrigir aí”, com a modalização pragmática em destaque. Tal modalização sintetiza o que o estagiário avaliou sobre seu agir em vários momentos da observação de sua regência, o que proporcionou reflexões para possíveis ressignificações futuras.

Apesar de ter apontado preocupação com a sua dicção, justificativas para a postura física e a necessidade de se corrigir em *muita coisa*, houve uma avaliação positiva feita sobre um momento específico da regência, mostrada no excerto 43:

EXCERTO 43:

C2: eu gostei da parte que eu prestei assistência a cada um::, acho que não apareceu aí que eu adiantei, ele/ele /.../ eu cheguei perto deles, até os que não queriam nada, me chamaram, assim pra: /.../ (W: 307-309)

No excerto 43, aproximar-se dos alunos para prestar assistência de forma individualizada foi uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) avaliada pelo estagiário C2. Com a afirmação “eu *gostei* da parte que eu prestei assistência a cada um”, o gesto de ele ter se aproximado dos alunos para dar assistência é avaliado, através da modalização apreciativa, como uma atitude positiva em seu agir docente. Em termos de avaliação positiva sobre o trabalho, o estagiário C3 fala a respeito da atividade desenvolvida durante a sua regência de forma satisfatória e afirma, inclusive, que a repetiria em outra aula:

EXCERTO 44:

P: ((pausa o vídeo)) é:: tu gostasse? Tu gostasse dessa atividade?
 C3: eu gostei, [porque assim
 P: [se tu fosse dar uma aula sobre esse assunto, tu daria de novo?
 C3: eu daria de novo (E: 219-222)

Com esses primeiros excertos das sessões de ACS, é possível observar essa série de avaliações de si mesmos. A medida em que os estagiários acessam o seu agir pela gravação de sua regência, é observado como representam o trabalho docente pela identificação de alguns de seus elementos constitutivos e como eles os afetam e trazem implicações para a avaliação de seu desempenho.

• EMOÇÕES

Ainda falando sobre as avaliações que cada estagiário fez sobre si, registramos uma série de momentos em que revelam as emoções sentidas tanto durante a ministração da regência quanto emoções que perceberam ao se observarem. Nos próximos excertos, são encontrados registros em que aspectos emocionais relacionados à atividade docente ficaram bem marcados.

EXCERTO 45:

C1: exato, justamente e/a assim outras coisinhas a mais, *eu não tava me achando nervoso assim, mas, assim analisando, eu/eu não senti, mas na verdade eu deveria estar, porque, são muitos erros*, não assim, por falta de conhecimento (...) é, assim porque *eu não tava me sentindo nervoso*, na verdade na hora que, acho que foi ele que falou alguma coisa com relação [a:: “*Se acalma. Tá nervoso.*”, alguma coisa desse tipo (...) tava falando coisa em relação a meu, é, *nervosismo* (ACS_C1:116-129)

Neste trecho, fica claramente reportada a questão de ter que lidar com o nervosismo que geralmente toma conta dos estagiários no momento da regência. Embora o estagiário tenha avaliado que *eu não tava me achando nervoso assim*, a modalização apreciativa *nervoso* é confrontada com o reconhecimento dos próprios erros e pela fala de um dos alunos apontando o seu nervosismo. Acreditamos que esse nervosismo pode ser fruto de inúmeros fatores, tais como, a pressão de o estagiário estar sendo observado pela professora-formadora, pela professora-colaboradora e pelos alunos da turma. A atividade profissional para o professor iniciante já pode ser considerada desafiadora mesmo quando se há que lidar apenas com os próprios alunos, podemos considerar que a adição de mais esses olhares deixa a situação da regência dos estagiários ainda mais tensa. Devido a esses fatores, o estagiário C2 também aponta alguns momentos em que há um desconforto devido a presença do coletivo presente durante a regência (a professora-formadora, a professora-colaboradora, os outros estagiários), ao ponto de querer *ficar invisível*. Vejamos:

EXCERTO 46:

C2: essa/essa pose aí na porta tá /.../ se e tivesse ficado ali no birô eles teriam olhado pra mim e iam se desviar do texto
 P: hum
 C2: eu preferi ficar no canto porque a figura central /.../ um negócio tão peQUENO e eu ficar do lado
 P: hanram, tá completamente certo
 C2: aí eu tentei ficar *invisível*, mas tinha você, tinha Maria²⁷
 P: é, ham
 C2: tinha C3, tinha C2 e eu, era difícil (W: 134-142)

²⁷ Pseudônimo da professora-formadora

EXCERTO 47:

C2: ((pausa o vídeo)) *eu fiquei chateado* porque ela ((a professora-formadora)) falou *qu:e eu podia falar:, sobre verbo, objeto, sei lá o quê, mas ela falou que tinha que ser um tema*

P: hum, a qual?

C2: um:: tema universal, uma coisa assim sobre atualidade, que era para gente falar

P: hum, hunrum

C2: aí se eu colocasse mais, ela ia criticar mais do que criticou ((risos)) (W: 146-151)

EXCERTO 48:

C2: hum, sobre o tempo?

P: sim, o que é que perturba? [Assim discorra

C2: [o tempo, o tempo limitado, *porque eu tava com medo de estourar o tempo*, porque ela/ela recomendou isso, que a gente não estourasse o tempo por causa dos outros

P: hunrum (W:242-247)

É possível observar que o coletivo de trabalho (professora-formadora), a administração do tempo da aula e a escolha do material usado em sala são exemplos de elementos apontados como responsáveis por gerar inúmeras emoções desconfortáveis ao trabalho docente nas regências – em algumas das vezes, responsáveis por situações conflituosas. Por exemplo, o excerto 47 traz uma questão geradora de conflito representada no trecho “eu fiquei *chateado*” em relação à avaliação e orientações da professora-formadora para a ministração da regência. O estagiário aponta as orientações dadas *falou qu:e eu podia falar:, sobre verbo, objeto, sei lá o quê, mas ela falou que tinha que ser um tema*, enfatizando a questão do tema *mas tinha que ser um tema*, um *tema universal, uma coisa assim sobre atualidade*. Percebemos que tais orientações são tomadas pelo estagiário como prescrições que devem ser seguidas para que obtenha sucesso em sua regência. Apesar de ter levado em consideração as diretrizes dadas pela professora-formadora e ter escolhido um tema sobre atualidade, demonstra que não foi suficiente para que a sua regência fosse avaliada de forma positiva. Por causa disso, gerou-se uma emoção desconfortável, ao revelar “*ela ia criticar mais do que criticou*”, o que justifica a modalização inicial sobre ter ficado chateado com a avaliação feita pela professora-formadora sobre a sua performance.

Reconhecer que o medo estava presente no desenvolvimento da regência devido à limitação do tempo pode ser percebido em *porque eu tava com medo de estourar o tempo*. Ao utilizar a modalização apreciativa *com medo* foi outro momento em que percebemos uma emoção desconfortável devido a outra prescrição feita pela professora-

formadora “*ela/ela recomendou isso, que a gente não estourasse o tempo*”. A percepção do estagiário sobre as prescrições e a avaliação feitas pela professora-formadora está associado ao não-cumprimento de uma prescrição (AMIGUES, 2004) e as frustrações decorrentes disso, gerando algum tipo de desconforto emocional, representado aqui pelas modalizações apreciativas “*eu fiquei chateado*” e “*eu tava com medo*” expressas pelo estagiário.

EXCERTO 49:

C3: teve um momento que essa daqui /.../ é, eu já tava um pouquinho com raiva, dele aqui ((falando do aluno que estava sorrindo)) eu não esperava, entendeu? Aí elas estavam conversando aqui, essa daqui de trás com essa outra, aí no decorrer do/do/do/das atividades, né? Quando eu tinha explicado tudo [...] aí ela não tava prestando atenção, [aí por causa dele /.../

P: [aí tu se lembra, como tu se sentisse na aula, num foi?

C3: com certeza, porque aí eu já estava chateado já, aí ela foi falando, aí eu até falei assim de uma forma mais/mais grossa com ela “Ah, é porque você não está prestando atenção”

P: hanram, foi?

C3: aí ela ficou assim ((demonstrando espanto)), ela não tem nenhuma culpa, entendeu? Aí eu disse “Olha, é assim, assim, assim.” E expliquei para ela de novo ((reinicia o vídeo)) (E: 161-185)

No excerto 49, vemos a representação do trabalho docente sendo afetado pelo comportamento dos alunos da turma enquanto a regência acontecia. Primeiramente, frisamos o trecho “*eu não esperava, entendeu?*”, pois representa como o trabalho docente é perpassado por imprevistos (discutiremos mais exemplos de imprevistos adiante) e como esses são responsáveis por caracterizar o trabalho docente como uma atividade conflituosa. Em seguida, o estagiário C3 aponta no vídeo os motivos pelos quais os alunos provocaram uma série de emoções negativas, pelas modalizações apreciativas, nos trechos “*eu já tava um pouquinho com raiva*” e “*eu já estava chateado*”. O fato de os alunos não prestarem atenção ao que estava sendo explicado na regência o perturbou emocionalmente, influenciando o seu agir ao ponto de o estagiário avaliar o seu comportamento negativamente “*eu até falei assim de uma forma mais/mais grossa com ela*”. É possível perceber que o estagiário C3 reconhece que seu estado emocional foi alterado fazendo com que falasse com a aluna com certa grosseria e justifica seu agir pelo fato de os alunos estarem indiferentes ao que ele estava falando. Além disso, retoma que mesmo diante da dificuldade desse momento da regência, ele repete a explicação que já havia sido dada, representando a importância do caráter interacional e interpessoal da atividade docente.

• IMPEDIMENTOS

Alguns dos momentos mais relevantes enquanto os estagiários observavam as gravações de suas regências acontecem quando eles acessam o *real da atividade* (CLOT, [1999] 2007, 2010), ou seja, aquilo que poderia ter sido feito, aquilo que era uma opção dentre tantas outras, mas que não chegou a se realizar, aquilo que foi impedido de se realizar. Nos próximos seis excertos, podem ser observados os registros em que os estagiários acessam essa dimensão do trabalho docente.

EXCERTO 50:

C1: é:: ((pausa o vídeo)) porque assim, é uma coisa *bem simples*, eu achava que tava tudo na mente, mas quando eu cheguei lá, assim, depois eu *não gostei*, eu na verdade *quero* fazer uma nova ((reinicia - pausa o vídeo))

P: mas tu tá dizendo assim, A-gora assistindo, ou lá? Assim quando tu terminou, tu já percebeu?

C1: sim, eu percebi, assim lá

P: a tua/a tua avaliação sobre a aula

C1: sobre a aula/sobre a aula, assim que eu terminei, eu sai de casa achando que *ia fazer uma aula muito boa*, e duran:te eu percebi que não saiu como eu havia pensado ((reinicia o vídeo)) (L:326-335)

EXCERTO 51:

P: diz aí as tuas impressões gerais

C1: sim, as impressões gerais, essa questão assim, como eu disse, primeiro a questão que eu achava que ia sair *mais perfeito*, e assim na hora eu não percebi, assistindo agora mais ainda, né?

P: é (L:353-357)

Com o que é dito pelo estagiário C1 no início do excerto 50, percebemos um sentimento de frustração por não conseguir realizar o que estava previsto. As modalizações apreciativas nos trechos “*eu não gostei*” e “*eu na verdade quero fazer uma nova*” revelam uma insatisfação com relação à regência porque não aconteceu o que estava planejado em sua mente. Ao reconhecer que *eu sai de casa achando que ia fazer uma aula muito boa, e duran:te eu percebi que não saiu como eu havia pensado*, o estagiário adentra ao real da atividade. Retomando as palavras de Clot ([1999] 2007, 2010, p. 103-104), “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”. Podemos igualmente exemplificar tal dimensão do trabalho com a modalização apreciativa no trecho “eu achava que ia sair *mais perfeito*” no excerto 51. Avaliar seu próprio trabalho docente

pelo o que não foi feito é algo que o estagiário C2 também o faz, enquanto se observa no vídeo da regência, como visto no próximo excerto:

EXCERTO 52:

C2: ((pausa o vídeo)) eu *usei pouco* o quadro também
 P: diz, sim
 C2: era para eu *ter* copiado no quadro, se eu não me engano foi por conta do tempo, era para *ter* usado mais o quadro
 P: é::
 C2: ((reinicia o vídeo))
 P: por exemplo, essas palavras que você falou, você poderia ter escrito, não era?
 C2: era, teria ficado melhor
 (W: 188-195)

O estagiário C2 faz uma série de avaliações sobre seu próprio trabalho no excerto acima. A maior parte expressa sentimentos de frustração e arrependimentos pelo que não foi realizado e o que foi feito não estava de acordo com o previsto, como percebido com as avaliações “eu *usei pouco* o quadro também”, “era *para eu ter* copiado no quadro” ou “era *pra eu ter* usado mais o quadro”, modalizações pragmáticas. Ressaltamos tais modalizações porque expressam, mais uma vez, a dimensão do trabalho docente que corresponde aos aspectos “invisíveis” do trabalho docente, isto é, a parte submersa da metáfora do *iceberg* (MEDRADO, 2012) sobre o trabalho docente.

Clot (2010) aborda a importância de discutir essa dimensão do trabalho ao explicar que “a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas[...] devem ser incluídas na análise” (CLOT, 2010, p. 104). É o que vimos acontecer no momento em que o estagiário se observa na gravação de sua regência, tem a chance de analisar as atividades que não foram realizadas, como as que foram expressas pelas modalizações pragmáticas citadas acima, avaliando o que deveria ou poderia ter sido feito. Com a avaliação de seu próprio agir, muitas vezes, o estagiário representa a atividade docente como conflituosa por não conseguir cumprir o que estava previsto e/ou o que gostaria que tivesse sido diferente. Deixa claro também que “não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação” (MACHADO, 2007, p. 93).

Sobre conflitos ocasionados pelos imprevistos que acontecem no desenvolvimento do trabalho docente, temos mais alguns exemplos trazidos pelo estagiário C3 nos próximos excertos.

EXCERTO 53:

C3: [...] Talvez algum gesto ali foi engraçado para o menino, né? Ele começou a rir
 P: foi, hanram
 C3: na hora *eu não/não soube o que fazer*, entendeu? eu /.../ você geralmente fica com raiva, né? porque você prepara uma aula, tenta fazer o melhor possível e os alunos começam a rir ali, você não sabe o que fazer (ACS_C3:29-34)

EXCERTO 54:

C3: é porque *no momento eu não sabia o que fazer, né?* Eu fiquei /.../ esperei ele porque uma hora ele tinha que terminar de/de rir, né?
 P: de rir ((risos))
 C3: e até alguns alunos me ajudaram, entendeu? Uma aluna da frente me ajudou
 P: hanram
 C3: pronto, consegui dar o restante da aula, tentei fazer o mais lúdico possível, né?
 P: hunrum, conseguiu
 (ACS_C3: 43-52)

EXCERTO 55:

C3: foi, contagiou todo mundo na sala ((risos)) ele se descontrolou ((o aluno que estava rindo))
 P: é porque o vídeo não pegou, mas dá para ver, eu não lembrava dessa crise de riso dele não
 C3: tá vendo aí
 P: foi a outra disse “vá, professor”
 C3: é, essa aqui ajudou entendeu? ((indica no vídeo)), ele continuou rindo, uma pessoa olhando para o celular
 P: ((pausa o vídeo)) aí é justamente uma coisa dessa, que professor não espera nun::ca
 C3: não espera
 P: quando tá aprontando a aula
 C3: *é justamente isso aí, quando você está preparando a aula, você acha que vai tá/vai tá tudo do jeito que você está planejando ali, passo a passo, né? Mas você nunca /.../ lógico que pode acontecer alguma coisa, você nunca espera* que::: você passa aquele tempinho ali: é:: trabalhando na sua a:ula, colocando ali alguma coisa que seja interessante para o aluno, ele começa a rir desse jeito, né? Mas é porque eu acho que é dele mesmo assim
 (ACS_C3: 137-144)

Os excertos 53, 54 e 55 dizem respeito aos desafios enfrentados pelo estagiário C3 por causa de um episódio de crise de riso de um dos alunos da turma enquanto ministrava sua regência. Com as modalizações pragmáticas, nos trechos, “na hora eu não/não soube o que fazer” (excerto 53) e “é porque no momento eu não sabia o que fazer, né?” (excerto 54), o estagiário adentra a dimensão do real da atividade (CLOT, 2010), representando como os imprevistos ocasionados pelo comportamento inesperado

de um dos alunos interferiu no estado emocional, e consequentemente, em seu agir, paralisando-o. Não saber o que fazer no momento em que está se ministrando uma aula é uma situação que representa incômodo ou frustração para o professor. Ao analisar o trabalho docente, é importante que tais circunstâncias sejam levadas em consideração, uma vez que "a atividade não se limita ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc" (AMIGUES, 2004, p. 40).

Sobre o que não foi feito de acordo com o previsto, podemos exemplificar mais uma vez a dimensão do real da atividade (CLOT, 2010) quando o estagiário relata *é justamente isso aí, quando você está preparando a aula, você acha que vai tá/vai tá tudo do jeito que você está planejando ali, passo a passo, né?*. Chamamos a atenção para a avaliação "você acha que vai tá/vai tá tudo do jeito que você está planejando ali" por essa modalização apreciativa representar a expectativa do estagiário em relação à execução do seu plano de aula. É interessante perceber que apesar de afirmar "*você nunca espera que*" expressando sua surpresa com a imprevisível crise de riso do aluno, há uma ponderação no meio dessa frase "*lógico que pode acontecer alguma coisa*". Tal modalização lógica reflete uma tensão sobre a possibilidade de o professor não ter total controle sobre o que de fato acontecerá na aula. Segundo Amigues (2004) "é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvido profissional e pessoal" (p. 40). Nessa mesma linha de raciocínio, Machado (2007) caracteriza o trabalho docente como "fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e seu desenvolvimento" (p. 92).

Há vários elementos que influenciam os estagiários realizarem (ou não) o que estava prescrito ou planejado. É possível perceber que muito do que foi planejado pelos estagiários aconteceu de acordo com o que estava previsto, porém aconteceram vários imprevistos ao longo do desenvolvimento da regência. Os imprevistos ou impedimentos elencados pelos estagiários influenciam em seu estado emocional (frustração, raiva, insegurança), reverberando em seu agir. As situações nos excertos acima desvelaram uma distância que pode acontecer no trabalho docente entre o trabalho prescrito e o realizado (CLOT, 2010). Justamente devido à possibilidade de não ser viável realizar o que está planejado, o real da atividade (CLOT, 2010), enfatizamos a necessidade de o professor "reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações,

objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos” (MACHADO, 2007, p.93).

Dando continuidade à avaliação do seu próprio agir docente, os estagiários elencam sucessos e conflitos relacionados mais diretamente ao coletivo de trabalho (AMIGUES, 2004). No próximo tópico, observaremos os momentos das regências em que os estagiários teceram comentários sobre o comportamento e a influência dos outros de forma mais detalhada.

5.2.2 (Observação dos outros

• INTERESSE DOS ALUNOS PELAS AULAS

Direcionando o olhar para o que os estagiários observaram a respeito do coletivo de trabalho, é possível notar o quanto o trabalho docente é afetado por aqueles que compõem o seu coletivo – e os alunos ocupam um papel de destaque nos próximos excertos. A seguir, observamos como o interesse dos alunos pelas aulas é abordado pelos estagiários.

EXCERTO 56:

C1: fez certo ((pausa o vídeo))... quando ele chamou aqui, ele falou, que eu disse “Muito bem!” ele fez certo
 P: a atividade?
 C1: foi, o Mateus
 P: tá vendo
 C1: ((adianta o vídeo e reinicia))
 P: tu dissesse “Muito bem!”, num foi?
 C1: foi para Mateus ((pausa o vídeo)) eu não me lembro o que foi que ele perguntou depois, eu acho que foi /.../ é::: que o outro camarada tava falando alguma coisa
 P: eu acho que foi alguma gracinha entre eles
 C1: é, exato, exato, que o menino perguntou, mas eu não lembro o que foi ((reinicia - pausa o vídeo)) *aqui parece estar discutindo sobre, né? sobre a aula, porque geralmente as conversas não têm nada a ver com a aula* ((reinicia o vídeo))
 (ACS_C1: 271-283)

EXCERTO 57:

C1: não, eu acho que o interesse é:: o mesmo de sempre, né? Como eu tava falando, *parecia que elas estavam comentando sobre o assunto da aula* ((reinicia o vídeo))
 P: hanram
 C1: o assunto ali é celular ((pausa o vídeo)) *o que eu acho interessante é que essas aqui, elas nunca faltavam, né?*
 P: é

C1: *ficavam mexendo no celular, às vezes conversando, mas sempre estavam lá*
(ACS_C1:292-298)

No exemplo dos excertos 56 e 57, temos o estagiário avaliando o conteúdo das conversas dos alunos justamente ao observar se eles estavam falando (ou não) sobre o assunto ministrado em sua regência quando aponta: “*aqui parece estar discutindo sobre, né? sobre a aula*”, ou ainda quando fala, “*parecia que elas estavam comentando sobre o assunto da aula*”. Pelas observações feitas pelo estagiário C1 a respeito do comportamento dos alunos, consideramos o trabalho docente sendo representado como uma atividade em que há uma certa preocupação por parte do estagiário a respeito do que os alunos estavam conversando. Interpretamos os comentários feitos pelo estagiário sobre as conversas dos alunos como uma preocupação que consideramos comum entre professores: lidar com as interações que acontecem entre os alunos durante as aulas. Saber lidar com as conversas dos alunos é algo desafiador no âmbito do trabalho docente porque pode servir para medir o gerenciamento de classe do professor, entendido como a capacidade que o professor tem de controlar os alunos para que tenham um bom comportamento em sala de aula. Por esse motivo, as interações que acontecem entre os alunos podem ser avaliadas como positivas ou negativas, sendo assim, um fator que contribui para uma possibilidade de conflitos. As conversas entre os alunos representam algo positivo no trabalho docente quando os alunos estão falando entre si sobre o conteúdo da aula, ou podem ser consideradas como algo negativo, que precisa ser “combatido” pelos professores – quando as conversas não dizem respeito ao conteúdo da aula, as “conversas paralelas”. Afirmamos isso porque o conteúdo da interação entre os alunos pode servir de termômetro para que o professor avalie o quanto a aula está sendo de interesse (ou não) pelos alunos. A conversa dos alunos girar em torno do assunto da aula que está sendo ministrada ou ser uma conversa paralela geralmente influencia o estado emocional professor.

• A INFLUÊNCIA DO COLETIVO

A necessidade de o professor manter a atenção e interesse dos alunos durante a aula é uma questão que torna o trabalho docente uma atividade complexa. Percebemos o quanto o comportamento dos alunos em relação ao que está sendo ministrado durante as aulas é apontado pelos estagiários como um importante fator para a avaliação do seu próprio agir docente. Nos excertos abaixo, encontramos alguns exemplos a este respeito.

EXCERTO 58:

C2: eu queria ter trabalhado esse material, trabalhado mais, sabe?

P: hunrum

C2: eu procurei TAN:to esse/esse material adequado

P: tu tivesse que pensar num texto, num vídeo e nos exercício, né?

C2: tudo ligado e *tinha que ser um tema:, assim:: [[atual*

P: [[atual

C2: se eu fosse falar de George Washington aí num dava

P: ((risos))

C2: /.../ também não dava, *tinha que ser sobre algo/alguém que eles conheciam*

P: hanram (W: 213-219)

EXCERTO 59:

C2: e esse:: /.../ *trabalhar o conhecimento prévio deles*

P: com o conhecimento prévio deles

C2: com mais tempo, o problema é por causa do tempo

P: é

C2: *se não tivesse o conhecimento prévio teria que explicar*

(W:234-239)

O estagiário C2 retrata a sua preocupação em selecionar o material que seria usado na regência ao afirmar *tinha que ser um tema:, assim:: [[atual* ou *tinha que ser sobre algo/alguém que eles conheciam*. Tais modalizações pragmáticas representam as prescrições que delinearam o trabalho docente do estagiário para escolher usar um material que fosse capaz de ser interessante para os alunos. Ainda explicando os paradigmas levados em consideração para a seleção do material usado na regência, o estagiário C2 faz menção a um aspecto didático-pedagógico difundido pelos PCNs (BRASIL, 2000) que é o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, o conjunto de conhecimento que os alunos já possuem antes da ministração da presente aula. Ao estagiário levar em consideração *trabalhar o conhecimento prévio deles* representa, mais uma vez, a influência que os alunos exercem nas escolhas feitas no trabalho docente. Fica clara a importância dada aos alunos durante a preparação da regência, refletindo o caráter interpessoal e interacional do trabalho docente, antes mesmo que a própria aula aconteça.

Nos próximos excertos, o estagiário C3 também sinaliza em alguns momentos da sessão de ACS o quanto o trabalho docente é influenciado pelos alunos.

EXCERTO 60:

C3: mas, eu senti assim, que os *alunos é/é, tavam pre/preocupados com o horário, de ir logo pra casa*, entendeu?

P: hanram

C3: *aí eu pensei que se eu trouxesse, uma gramática, entendeu? ou algo assim que*

fosse muito difícil para eles, eles não iam gostar

P: hunrum

C3: então eu tinha assistido a aula de uma colega minha, que era exatamente isso, que era *Total Physical Response*, entendeu? Que era fazer a ponte, você aliava um gesto com alguma coisa, uma frase, uma palavra, eu gostei muito, né? Que ela/ela, fazia francês, aí eu pensei, se eu fizer assim eu vou conseguir é, *uma interação com os alunos* que tem a parte do *What's up, Hi five*, que/que/que houve uma interação, aí consegui ganhar a/a/a::

P: atenção mesmo, né?

C3: *a atenção dos alunos e fazer eles participarem*, aquele jogo, fazer o gesto e eles repetirem a frase, forçar eles a falar e eu falava e eles repetiam os gestos, para ver que eu estava fazendo a mesma coisa que eles, entendeu? Aí eu pensei numa coisa é/é engraça::da, TAlvez, né? (ACS_C3:13-30)

EXCERTO 61:

C3: *o problema maior pra mim não/é o assunto, é ter a atenção dos alunos, é muito/muito bagunceiros que conversam muito, e eu consegui, né? E eu acho que eu consegui um pouco de atenção*
(ACS_C3: 58-60)

EXCERTO 62:

C3: Eu tô falando antes do vídeo ser gravado, entendeu? Não ter gravado o vídeo, aí eu ten:tei, esquecer

P: certo, hunrum

C3: *que tava sendo filMAdo, que a professora Maria estava avaliando, eu tentei focar nos alunos, aí por isso*

P: tu acha que tu conseguisse?

C3: eu acho que eu consegui

(ACS_C3: 109-115)

EXCERTO 63:

C3: *estão indo embora, é por causa do/do local onde moram, muitas vezes esquisito*

P: ((pausa o vídeo)) é:/é: sempre eles alegam isso, assim “Professora a gente já tem que ir embora.” Justamente “Porque onde eu moro é violento, é esquisito.” Num sei o quê, né? ela/ela é aqui parece que mo:ra é:: no Bairro das Industrias

P: ram::

C3: alguns moram também

P: é:

C3: *mas ele aqui, ele tem moto, então ele vai embora porque não quer assistir aula, entendeu?*

P: hanram

C3: é assim mesmo

(ACS_C3: 241-251)

Percebemos nas observações feita pelo estagiário C3 que houve um cuidado em considerar o perfil e as necessidades dos alunos enquanto planejava a sua regência. A atenção dada aos alunos pode ser identificada quando afirma: *aí eu pensei que se eu trouxesse, uma gramática, entendeu? ou algo assim que fosse muito difícil para eles, eles não iam gostar*. Com esse trecho, justifica o fato de ter optado por adotar características do método *Total Physical Response*²⁸, ou seja, tornar a aula mais lúdica e conseguir que os alunos interagissem durante a sua regência (*que houve uma interação, aí consegui ganhar a/a/a:: [...] a atenção dos alunos e fazer eles participarem*). Ainda com base no que é dito pelo estagiário sobre a importância de considerar o coletivo alunos ao planejar sua aula, ele faz a comparação *o problema maior pra mim não/é o assunto, é ter a atenção dos alunos*. Ao afirmar isso, constatamos que os alunos são colocados em um alto patamar de interesse e zelo ao desempenhar seu trabalho docente.

Ao afirmar que *tava sendo filMAdo, que a professora Maria estava avaliando, eu tentei focar nos alunos*, apesar de também apontar a presença dos demais participantes que formam o coletivo reforça a relevância da atenção dada aos alunos. Com a modalização pragmática “eu *tentei* focar nos alunos” ratifica novamente o compromisso dele em dar atenção aos alunos, ao decidir manter o foco nos alunos a despeito da presença dos demais que compõem o coletivo.

Ainda tratando da influência dos alunos em relação ao trabalho docente, temos as modalizações apreciativas “os alunos *é/é*, *tavam pre/preocupados* com o horário, de ir logo pra casa”, bem como, “*estão indo embora, é por causa do/do local onde moram, muitas vezes esquisito*” e o detalhe sobre um dos alunos ao analisar que *mas ele aqui, ele tem moto, então ele vai embora porque não quer assistir aula, entendeu?* O estagiário C3 observa alguns componentes do contexto social que influenciam o comportamento dos alunos que por sua vez interfere no trabalho docente. Como já dito na seção anterior, quando analisamos os aspectos do contexto social que caracterizam a turma da EJA em que o estágio supervisionado ocorre, é possível observar que alunos justificam que precisam sair da aula mais cedo por causa do local *esquisito* em que moram. Logo, com a saída dos alunos anterior ao horário previsto da aula, o trabalho docente é afetado por o professor não ter mais disponível o tempo que estava programado para a execução do planejamento daquela aula.

Com os excertos desse tópico, foi notório observar que a interação estabelecida entre os alunos e os estagiários – antes, durante e depois das regências – é algo que fica

²⁸ O estudo, aplicação e análise de métodos e abordagens para o ensino de LE são contemplados no Estágio Supervisionado 3.

marcado durante as entrevistas de ACS com os estagiários. Machado (2009) afirma que “são as interações professor/aluno que constituem o centro da atividade educacional e que a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características (...) de alunos concretos em uma efetiva situação de aula” (p. 228). Ao analisar o trabalho docente, concordamos que é fundamental ressaltar a influência que as interações com os alunos exercem no agir do professor. No próximo tópico, veremos a relação entre os recursos (ou a falta deles) e o ambiente de trabalho interferindo e transformando o agir do professor.

5.3.3 Observação dos recursos

• FERRAMENTAS MATERIAIS

Muitas das observações feitas pelos estagiários em relação ao trabalho do professor, enquanto eles observavam a gravação das regências, estão relacionadas à influência das ferramentas no agir docente. Os excertos abaixo exemplificam alguns desses momentos:

EXCERTO 64:

P: [eu achava que ele tinha falado do barulho, da música da igreja, que tava tocando bem ALto na hora que tava começando, achava que tava falando alguma coisa disso
C1: tava falando coisa em relação a meu, é, nervosismo
P: aí foi ele também
C1: inclusive o apagador não tava querendo me ajudar nesse dia
P: ((risos)) é não tava não...
(ACS_C1:127-132)

EXCERTO 65:

C1: ((reinicia o vídeo)) *sem apagador*
P: e sem apagador não é, C1? Meu Deus!
C1: mas, assim de novo, eu apaguei
(ACS_C1:208-210)

EXCERTO 66:

P: Mas C1, tu sem o apagador
C1: é importante enfatizar que *a gente precisa dos materiais*, né?
P: é ((risos))
(ACS_C1:228-230)

EXCERTO 67:

C1: ((pausa o vídeo)) *é/o para enfatizar que a escola precisa ter uma estrutura adequada*

P: exatamente

C1: *o professor precisa de apagadores*

P: hanram e não ter o material influencia na performance, né?

C1: *é, com certeza, com certeza*

(ACS_C1:233-237)

A ferramenta mais citada pelo estagiário C1 ao observar o vídeo de sua regência foi o apagador. O apagador, uma ferramenta comum no trabalho docente, foi um recurso que gerou alguns imprevistos no decorrer da aula. Como é possível perceber no vídeo da regência, o apagador não estava em bom estado de uso, o estagiário avalia com a modalização apreciativa “inclusive o apagador *não tava querendo* me ajudar nesse dia” ou com a modalização deôntica “é importante enfatizar que a gente *precisa dos materiais*, né?” Ambas as modalizações representam a necessidade de ferramentas ou de recursos apropriados para que o estagiário realizasse sua regência como planejado. Falar em aspectos que fogem do controle do professor nos faz lembrar as palavras de Clot (2010) afirmando que “dir-se-á que o aspecto que escapa ao sujeito é parte integrante da atividade, componente de seus conflitos; aliás, ao ponto de ser, às vezes, a origem da mais monopolizadora das fadigas” (p. 101). Sobre os impedimentos encontrados no trabalho docente, como no caso, os relacionados à falta de recursos ou ferramentas, reforçamos importância da modalização “a escola *precisa ter* uma estrutura adequada”. A modalização precisa ser enfatizada, principalmente, em relação ao contexto de EJA, uma vez que “quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício” (MACHADO, 2007, p. 92). Logo, entendemos que uma sala de aula com uma estrutura adequada pode contribuir para que os conflitos no trabalho docente sejam amenizados.

EXCERTO 68:

C1: apagador ((pausa o vídeo)) *a letra desse tamanho, tem que ficar o tempo todo olhando, olhando* ((referindo-se às suas *anotações no papel*)) ((reinicia o vídeo))

P: você tá dizendo, que tu tá olhando para o *papel*, né?

C1: isso ((pausa o vídeo))

(ACS_C1:343-346)

No excerto acima, há o registro da influência de outra ferramenta em relação ao trabalho do professor, a dependência de ter que ficar olhando para as anotações em uma folha de papel. A modalização pragmática, no trecho, “*tem que ficar o tempo todo olhando, olhando*” (referindo-se às suas anotações no papel) pode representar um traço de comportamento do professor relacionado à sua falta de experiência. Importante

discutir sobre a importância das ferramentas em relação aos professores inexperientes, analisando até que ponto ter ferramentas (ou não) influencia sua performance. Com base no que foi relatado pelo estagiário C1 ao longo da ACS, observamos que a necessidade do aparato material está relacionada à falta de experiência ao perceber sua necessidade de ficar olhando o tempo todo para as anotações no papel. Levando em consideração o que o estagiário C1 fala sobre o apagador e as anotações do papel, é interessante refletir sobre a apropriação das ferramentas caracteristicamente usadas pelo professor. Com base no que foi dito sobre o uso das ferramentas, entendemos que a medida que o professor de língua inglesa adquire experiência profissional, muitas das ferramentas podem se tornar opcionais, ou seja, ele pode querer usá-las, mas não se sentir dependentes delas para que o objetivo de sua aula seja alcançado. Ao fazer essa afirmação não estamos querendo diminuir a importância das ferramentas para a execução do trabalho docente. É importante refletir sobre como os estagiários se relacionam com o processo de apropriação das ferramentas usadas no trabalho docente, como foi o exemplo de ficar olhando o tempo todo para as anotações no papel, refletindo certa insegurança. Sobre a questão da apropriação das ferramentas no trabalho docente, Freudenberg (2015)²⁹ esclarece que “ao serem utilizadas pelo professor, as ferramentas são atualizadas, à medida que ele constrói seu próprio estilo de trabalho, contrapondo representações sociais e individuais relativas a esse uso” (p.102). No próximo excerto, podemos observar um exemplo de como o estagiário C2 lidou com as ferramentas para a projeção de um vídeo.

EXCERTO 69:

C2: ((reinicia – pausa o vídeo)) *outro problema também aí que eu achei foi, se tivesse o Datashow que projetava, achei a visualização da imagem, eles tivessem acesso à imagem maior, se tivesse acesso poderia ter colocada legenda, mas só tinha um computador mesmo, eu achei muito assim improvisado*

P: aí fica a questão das: limitações, de material, num é? Influenciando no trabalho do professor

C2: *e essa sala ainda tá boa, que às vezes a gente pega sala que nem luz tem, num sei se tu já pegou* ((risos))

(ACS_C2:73-80)

No que diz respeito às ferramentas, o estagiário C2 relata a dificuldade encontrada (*outro problema também aí que eu achei*) para a projeção do vídeo para os alunos. Apesar do problema na projeção do vídeo, registra que já teve experiência em ambientes mais desafiadores em termos de recursos materiais (*sala que nem luz tem*).

²⁹ Freudenberg (2015) realiza uma pesquisa relevante sobre o estatuto das ferramentas no trabalho do professor.

Novamente, a falta de uma ferramenta para a execução do que havia sido planejado para a regência é um tema abordado na ACS. As modalizações pragmáticas “*se tivesse o Datashow que projetava*” ou “*eles tivessem acesso à imagem maior*” refletem a intenção de o estagiário oferecer aos alunos uma situação mais adequada para a exibição de um vídeo, mas que não foi possível. Temos, assim, o trabalho docente sendo representado por uma situação desafiadora devido a uma tarefa que, de acordo com a própria avaliação do estagiário, não foi realizada de forma adequada. Achemos importante o estagiário falar sobre esse momento da regência, uma vez que Clot (2010) considera que “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (p.104). Com isso, temos a constatação de uma situação conflituosa, desencadeada por uma atividade subtraída, *mas só tinha um computador mesmo*, concluindo num tom apreciativo “*eu achei muito assim improvisado*”. Sobre tarefas não realizadas de acordo com o planejado, concordamos que “pretender dispensá-la [a atividade subtraída, ocultada ou recuada] na análise do trabalho equivale a retirar, de maneira artificial, os que trabalham os conflitos vitais de que eles tentam liberar-se no real. O realizado não tem o monopólio do real” (CLOT, 2010, p.104). A atividade vencedora, que no caso foi projetar o vídeo no computador, representa uma maneira dentre outras inúmeras possibilidades de fazer com que os alunos assistissem ao vídeo. No próximo excerto, veremos uma possibilidade de fazer uma revisão do conteúdo trabalhado na regência pelo estagiário C3.

EXCERTO 70:

P: ((pausa o vídeo)) isso aqui é o quê?
 C3: é, mais uma atividade para reforçar
 P: hum
 C3: é eu dou umas *figurinhas*, a mesma coisa que/que eu expliquei ali, que eu escrevi
 P: ram
 C3: para eles fazerem uma história, para reforçar mais uma vez o/o: conteúdo ensinado
 P: humrum, aí: uma figura representando *Nice to meet you*, outra figura *Hi five*
 C3: outra *hi five*
 P: ram
 C3: para eles fazerem a mesma coisa, não tem nada de inovador, é mais para reforçar (ACS_C3: 252-261)

Além do apagador, das anotações em uma folha de papel e do *datashow*, o estagiário C3 fala sobre outra ferramenta: as *figurinhas* com a imagem de pessoas se cumprimentando. Ele distribui figurinhas entre os alunos com o propósito de reforçar o conteúdo abordado. Durante a ACS, o estagiário justifica o uso dessa ferramenta com a

modalização pragmática “mais uma atividade *para reforçar*” ou ainda avaliando a ferramenta de forma apreciativa “não tem *nada de inovador*” e enfatiza a modalização pragmática “é mais *para reforçar*”. Esse excerto nos lembra que “o objeto [do trabalho docente] é, de fato, criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007, p. 93). Assim sendo, vemos as figurinhas sendo usadas para a criação de um meio propício para a revisão dos cumprimentos, conteúdo escolhido para a regência, pelo estagiário C3.

Com esse excerto, encerramos nossas considerações a respeito dos dados advindos das sessões das ACS. Dados que nos possibilitaram discutir a respeito das representações do trabalho docente de tal forma que foi possível evidenciar a importância das (auto)prescrições e (auto)avaliações feitas pelos estagiários, a relevância da influência dos outros no agir docente e o papel dos recursos em diferentes momentos da regência.

Este capítulo teve como objetivo discutir o trabalho docente no tocante às ressignificações do processo de ensino-aprendizagem de LE, ao dar um maior enfoque na questão de linguagem como prática social e aos conflitos e (des)envolvimento inerentes ao trabalho docente na EJA, com a participação dos estagiários do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês. Com base no que foi exposto na análise dos dados das entrevistas, reitero a importância que a nossa contribuição com a presente tese seja a de que projetos em que a escrita situada sirva de exemplo para incentivar outros docentes da EJA a se engajarem nessas práticas. Ao procurar ressignificar continuamente o ensino de inglês, enfatizamos que “não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação” (MACHADO, 2007, p. 93). Ao ressignificar o ensino de inglês, o processo de planejamento e o de avaliação são fundamentais em atribuir um sentido real à aprendizagem da língua inglesa. Assim, o planejamento do trabalho docente em relação ao projeto de ensino foi estruturado inicialmente com os alunos da EJA com o objetivo de proporcionar clareza a respeito do objetivo principal das aulas de inglês daquele semestre letivo: interagir com o professor norte-americano no dia da sua visita à escola. Já o processo de avaliação ocorreu em vários momentos ao longo do semestre, servindo para direcionar as sequências didáticas, bem como houve um momento final para a avaliação do trabalho docente.

É relevante frisar as questões sociais do trabalho docente representadas no âmbito do estágio supervisionado na EJA. Vimos trechos que representam o trabalho

docente como atividade situada: em turmas de EJA é bem recorrente o trabalho docente ser influenciado pelo contexto social que o circunda pelo fato de as aulas acontecerem, muitas vezes, em comunidades de baixa renda em que há o registro de violência, o que atemoriza os alunos que querem ir embora da escola o mais cedo possível. Com isso, o professor se vê forçado a lidar com, por exemplo, a questão do tempo reduzido para desenvolver o que havia planejado para determinada aula, devido à saída dos alunos antes do horário previsto. Acreditamos que é possível lidar com essas questões, muitas vezes, responsáveis por conflitos no trabalho docente e, ainda assim, se engajar em aulas que proporcionem um sentido real para a aprendizagem dos alunos. Aqui está um dos pilares dessa pesquisa, ou seja, a importância de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem em LE, considerando a escrita como prática social para que promova um impacto social relevante no trabalho docente nesse contexto de ensino.

Pela análise dos registros das sessões de ACS, percebemos que os três estagiários revelaram vários comportamentos e saberes que, por um lado, gostariam de mudar e/ou melhorar em relação ao seu agir docente; e por outro lado, revelaram outros aspectos sobre os quais avaliaram o seu agir docente de forma positiva. Além das avaliações sobre o próprio agir de cada um dos estagiários, foi possível identificar o trabalho docente sendo representado a partir da influência dos demais participantes que fazem parte do coletivo de trabalho no contexto EJA. Ainda sobre as observações feitas durante as sessões de ACS, os estagiários enumeraram algumas questões relacionadas aos recursos materiais que estavam (in)disponíveis tanto na sala de aula da regência.

Ademais, foi possível perceber que a influência das autoavaliações, do coletivo de trabalho e dos recursos afetam o agir docente de diversas maneiras, gerando inclusive impedimentos e conflitos (CLOT, 2010). Analisar os conflitos e desenvolvimento elencados pelos estagiários a respeito do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado na EJA é outro pilar dessa pesquisa. As reflexões feitas pelos estagiários sobre tais questões, desde a epígrafe do capítulo, contribuem para representar o trabalho docente como uma atividade conflituosa e em uma fonte de aprendizagem e/ou de impedimentos. Além disso, entendemos que é necessário reconhecer que "na atividade, como bem mostra Clot (1999), o realizado e o não realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?" (AMIGUES, 2004, p. 40). A pergunta levantada pelo autor reverberou em vários momentos em que os estagiários se perceberam em alguma situação conflituosa, devido a diferentes opções de escolhas ou por se encontrar impedido de fazer o planejado.

Para concluir, as influências causadas pelos elementos constitutivos do trabalho docente – as prescrições, o coletivo, as regras de ofício e as ferramentas – (AMIGUES, 2004) podem acontecer na prática docente de forma positiva ou conflituosa, como foram experimentados pelos estagiários e registrados em cada um dos conteúdos temáticos das ACS. Com isso, fica visível o quanto as características do trabalho docente elencados por Machado (2007) – situada, prefigurada pelo próprio trabalhador, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades ou fonte de impedimento para essa aprendizagem e desenvolvimento – se entrelaçam com elementos constitutivos enumerados por Amigues (2004). Esse entrelaçamento nos permite enxergar as dimensões do trabalho (CLOT, 2010), incluindo, as que ficam invisíveis, submersas ou impedidas de acontecer, através do olhar do próprio trabalhador.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o *movimento permanente* de atribuições de significações a nosso agir e a nossa vida (BRONCKART, 2008, p. 183, grifos meus).

Muito do que foi discutido nesta tese é consequência de experiências e reflexões durante meus³⁰ 15 (quinze) anos de atuação como professora de inglês de uma escola pública noturna no contexto de EJA na cidade de João Pessoa. Durante o tempo em que atuei como professora, procurei respostas para as perguntas que me fazia enquanto ministrava as aulas de inglês, no curso de especialização, no mestrado, e por fim, no doutorado. No decorrer do meu percurso profissional e acadêmico, questionei-me sobre várias demandas a respeito do trabalho docente tanto relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE, assim, como ao processo de formação inicial docente, especialmente, quando passei a assumir o papel de professora-colaboradora dos estagiários do Curso de Letras – Inglês.

Ao olhar para as demandas das aulas de inglês na EJA, reconheci uma motivação em ressignificar tal processo. Quando pensei em ressignificar o meu ensino da língua inglesa como LE na EJA, considerei atribuir um sentido real ao seu processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de responder com clareza, por exemplo, a tão ouvida pergunta em contextos de escolas públicas noturnas *pra que a gente vai aprender inglês, hein?*. É devido a perguntas desafiadoras como esta que apresentei os projetos de ensino em que a escrita é usada como prática social ou projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) como uma possibilidade eficaz de responder esse questionamento a fim de trazer um sentido real, ou *de verdade*, para o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que ao ouvir repetidamente esse questionamento sendo feito pelos alunos da noite por vários anos me fez ter consciência do que torna o contexto de EJA em um contexto tão complexo. Tal complexidade requer um olhar atencioso para as questões até porque além das dificuldades do contexto da escola

³⁰ Assim como nas Considerações Iniciais, escolho me posicionar enunciativamente na primeira pessoa no singular nas Considerações Finais.

pública impostas, em grande parte, por limitações de recursos materiais para uma infraestrutura adequada, é necessário compreender a complexidade que cerca a vida dos próprios alunos. Aqui está uma das responsabilidades políticas desta pesquisa e sua importância para que promova um impacto social relevante para as discussões e ações em prol do trabalho docente nesse contexto de ensino, enfatizando que esse tipo de projeto de ensino favorece sua ressignificação ao atribuir um sentido real ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao olhar para as demandas do estágio supervisionado, elenquei, em uma primeira vista, alguns desafios sobre os estagiários que chegam à sala de aula da escola-campo. O que considero como desafio refere-se, principalmente, ao incômodo causado devido à insegurança provocada no professor-colaborador em ser observado/avaliado. Porém, com o passar do tempo também compreendi que até os desafios que julguei negativamente puderam ser transformados em oportunidades de desenvolvimento na medida em que houve a possibilidade de ressignificá-los considerando o trabalho docente como fonte de aprendizagem para o próprio professor. Ao fazer esse movimento de abrir as portas da sala de aula, o professor também abre-se para a troca de experiências e para outras riquezas que advém dessa abertura. Ou seja, acredito que o estágio supervisionado é via de mão dupla, contribuindo também para a formação continuada.

Com base nesses dois olhares, e contando com a participação dos estagiários para a realização da presente pesquisa, formulei o seu objetivo principal, qual seja, *investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba* e as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais os principais temas encontrados nas entrevistas semiestruturadas e nas entrevistas de autoconfrontação?
- De que maneira o trabalho docente é representado pelos estagiários em relação ao projeto de ensino desenvolvido no estágio supervisionado de língua inglesa da EJA?
- Como os estagiários representam o trabalho docente no que se refere aos conflitos e desenvolvimento nas regências de inglês do estágio supervisionado?

Para responder tais questões, analisei o conteúdo temático e as modalidades (BRONCKART, 1999, 2012), juntamente com os elementos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES 2004), nas entrevistas semiestruturadas e nas sessões de ACS.

A partir da primeira pergunta de pesquisa, categorizei os conteúdos temáticos mais recorrentes dos dados do nosso *corpus*. Com a leitura das entrevistas, identifiquei três conteúdos temáticos principais: i) a importância do estágio supervisionado para a formação inicial; ii) as especificidades do contexto de trabalho em que os participantes estão inseridos e a influência que ele exerce no agir docente e iii) a importância do projeto de ensino desenvolvido para ressignificar as aulas de inglês. Já nas ACS, distingi três conteúdos temáticos: i) da avaliação do seu próprio agir; ii) da observação do agir dos outros e iii) da observação dos recursos. Fazer primeiramente o mapeamento sobre os assuntos mais discutidos pelos estagiários foi fundamental para a análise dos dados, uma vez que foi possível identificar, de uma forma abrangente, os temas com os quais os estagiários representaram o trabalho docente em relação ao estágio supervisionado nas aulas da EJA.

A análise e interpretação dos dados, em diálogo com a segunda pergunta de pesquisa, revelaram que os estagiários representaram o trabalho docente em relação ao desenvolvimento do projeto de inglês nas aulas de EJA ressaltando a importância da experiência vivida em um contexto real de educação proporcionada pelo estágio supervisionado. Ao mesmo tempo, apontaram para algumas dificuldades e dilemas acerca do momento de serem recebidos por professores-colaboradores da escola-campo, em outras escolas. Sobre as dificuldades e dilemas, foram esses aspectos sobre os quais os estagiários mais discutiram ao falar sobre as características do contexto da escola pública noturna em que aconteciam as aulas da EJA, citando a heterogeneidade das idades dos alunos e os horários reduzidos das aulas da noite como os mais desafiadores. Sobre o projeto de ensino, percebi que os estagiários tiveram a oportunidade de discutir as vantagens de ensinar inglês de acordo com a perspectiva de língua como prática social. Entenderam como um fator enriquecedor a oportunidade que o coletivo de trabalho docente pôde ter ao compartilhar práticas de escrita de forma mais autêntica através desses projetos.

Realço, nas respostas encontradas na análise, que esse tipo de projeto faz com que a língua ensinada seja desenvolvida de forma contextualizada e autêntica, possibilitando aos alunos perceberem suas atuações no mundo através do discurso, contribuindo assim para um posicionamento de um cidadão capaz de entender o valor comunicativo da produção de textos, com qual finalidade e para quem foram produzidos em um determinado contexto social. Bem como de contribuir de forma expressiva na questão da motivação dos alunos se engajaram nas atividades propostas para o desenvolvimento do projeto. Por esses motivos, defendo os projetos de ensino que

envolvem a escrita como prática social como uma possibilidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE na EJA, ao trazer o *de verdade* para dentro de sala de aula.

A respeito da terceira pergunta de pesquisa, analisar as representações do trabalho docente em relação aos conflitos e (des)envolvimento inerentes às regências, percebemos que os estagiários avaliaram o seu próprio agir, bem como, avaliaram a influência dos outros e dos recursos (in)disponíveis na regência. Ao analisar os excertos das ACS, verificamos que cada um dos estagiários apontou avaliações sobre o seu próprio agir, afirmaram que em outras oportunidades, repetiriam o mesmo comportamento, bem como, reconheceram que condutas ou procedimentos analisados nas ACS deveriam ser evitados ou melhorados em futuras aulas. Além disso, houve vários elementos do trabalho docente que influenciam mais diretamente os estagiários realizarem (ou não) o que estava prescrito ou planejado, como os alunos da EJA e as ferramentas citadas. Os imprevistos elencados pelos estagiários, causados pelos alunos da EJA e pelas ferramentas, por exemplo, contribuem para representar o trabalho docente como uma atividade conflituosa e em uma fonte de aprendizagem e/ou de impedimentos (MACHADO, 2007).

Além disso, entendo que é necessário reconhecer que "na atividade, como bem mostra Clot (1999), o realizado e o não realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?" (AMIGUES, 2004, p. 40). A pergunta levantada pelo autor reverberou em vários momentos em que os estagiários se perceberam em alguma situação conflituosa, devido a diferentes opções de escolhas ou por se encontrar impedido de fazer o planejado. Constatei também que os conflitos e impedimentos evidenciados pelos estagiários influenciam em seu estado emocional, gerando frustração, raiva, insegurança, para citar alguns exemplos. As situações analisadas com base na observação das regências revelaram uma distância que pode acontecer no trabalho docente entre o trabalho prescrito e o realizado (CLOT, 2010), conferindo aos estagiários a consciência das diferentes dimensões do trabalho real e que faz parte do trabalho docente lidar com cada uma delas.

A influência do coletivo de trabalho foi outro tema abordado com frequência pelos estagiários durante as ACS. Os alunos da EJA foram os mais referenciados em relação aos conflitos enfrentados pelos estagiários, bem como foram os responsáveis em serem fonte de satisfação na representação do trabalho docente. Pelos registros, percebi que a influência dos alunos em relação ao trabalho docente acontece antes, durante e

depois da regência, caracterizando o trabalho docente como uma atividade que transcende – e muito – os limites da sala de aula. Durante as ACS, os estagiários também analisaram a relação entre as ferramentas e o ambiente de trabalho em que eles realizaram as regências. Citaram o quadro, o apagador, as anotações em uma folha de papel, o *datashow*, o computador e as figurinhas como as ferramentas que tanto estavam disponíveis como indisponíveis, interferindo e transformando o agir do professor.

Ao investigar as representações do trabalho docente no âmbito do estágio supervisionado em contexto de EJA, vinculado ao curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, reitero, como tese, a urgência em ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de LE na EJA, ao dar um maior enfoque na questão de linguagem como prática social, como também aos conflitos e (des)envolvimento inerentes ao trabalho docente no estágio supervisionado. Constato que, apesar dos desafios, os benefícios oferecidos pelos projetos de letramento (ou neles inspirados) são uma excelente proposta para preparar cidadãos aptos para ler e escrever tanto na/para escola quanto no/para o mundo. Concomitantemente, apesar dos conflitos, os benefícios de integrar os estagiários que chegam da universidade de maneira ativa nas aulas que acontecem na escola-campo enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a oportunidade que os estagiários tiveram de analisar o próprio agir docente contribuindo para o desenvolvimento do projeto de ensino trouxe clareza das dimensões – incluindo as invisíveis que constituem o trabalho docente. Com isso, demonstro estagiários e professora-colaboradora-pesquisadora, juntos, trabalhando e construindo elos consistentes entre a escola e a universidade – representando as vozes que podem contribuir para a riqueza simbólica da escola pública.

No tocante às limitações dessa pesquisa, aponto o fato de não ter tido a oportunidade de realizar as sessões de autoconfrontação cruzada com os três estagiários. Acredito que o entrelaçamento de observação das regências, em autoconfrontação cruzada, entre eles teria enriquecido a discussão sobre as representações do trabalho docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês e ao estágio supervisionado na EJA. Deixo como sugestão de possíveis futuras investigações na área.

Evidencio também a necessidade que existe - e tem sido apontada igualmente por outros pesquisadores citados ao longo desta tese, de professores em formação inicial e/ou em formação continuada de se aproximarem cada vez mais. Trazendo mais uma vez a metáfora da engrenagem para representar, como diz Bronckart (2008) na epígrafe, esse *movimento permanente* de trocas que acontecem quando o estagiário e o professor-

colaborador estabelecem uma parceria, proporcionando o desenvolvimento dos participantes pelo mover – algumas vezes, conflituoso – de suas partes. Esse movimento de convergência pode ocasionar valiosos frutos para ambos os lados. Trabalhar com estagiários pode representar o movimento em que o “antigo x novo”, o “cansado x empolgado” ou o “mais antigo x as novidades” se encontram, se fundem, se transformam e se reinventam constantemente.

Os movimentos da vida profissional docente podem proporcionar oportunidades de aprendizagem tanto para o estagiário tanto quanto podem proporcionar oportunidades de aprendizagem para o professor-colaborador, que embora tenha mais experiência do que o estagiário, pode, sim, sempre aprender algo novo e enriquecedor para a sua prática docente. É ter esse entendimento sobre o momento de estágio supervisionado que me motiva a convidar todos os demais professores-colaboradores a olhar de maneira mais atenta para esse momento tão desafiador e enriquecedor que caracteriza o estágio supervisionado.

Ao concluir essa tese, reafirmo meu posicionamento inédito, devido ao meu *entrelugar*, enquanto pesquisadora e professora-colaboradora, em um estudo sobre estágio supervisionado nas aulas de inglês na EJA, visando ressignificar o meu processo de ensino-aprendizagem de LE, ao dar um maior enfoque na questão de linguagem como prática social e aos conflitos e (des)envolvimento inerentes ao trabalho docente. Mais uma vez, ecoando Reichmann (2012), saliento o meu entrelugar, em trânsito entre a escola e a universidade, enfatizando a interseção entre esses dois mundos que se unem para falar de uma maneira muito singular sobre o trabalho docente nesse contexto de ensino específico, a EJA, contando com o trabalho de três estagiários – em sala de aula e nesta pesquisa.

Com a conclusão dessa tese, refletindo sobre o meu referido entrelugar como professora-pesquisadora, sobre a trajetória percorrida e os movimentos realizados, juntos com os estagiários, para o nosso *desenvolvimento*, trago o que escrevi, no diário reflexivo, sobre o encerramento dos meus trabalhos como professora-colaboradora na escola-campo:

Primeira quinta-feira, depois de 16 anos, que eu não vou sair de casa para ir para o Frei Martinho! A sensação de perda está muito forte... que triste! Que surpresa! Que coisa! Ainda estou sem acreditar... 16 anos fazendo parte da minha vida!

Estou meio sem chão... O que eu vou fazer nas noites de quinta e sexta?

Repondo intimamente: escrever minha tese... me consola saber que quanto mais descansada para escrever eu estiver, mais tranquilo será. O que me consola também é

que o ano passado foi bem proveitoso e produtivo! Recebi três estagiários que participaram do projeto comigo, teve o projeto que aconteceu com o desenvolvido das sequências didáticas: uma para a elaboração do convite e a outra para a elaboração da entrevista. A visita de Mr. Finn à escola foi excelente... digo isso, com base no que os alunos me relataram também.

Sinto um misto de emoções - algumas negativas, indignação, tristeza, medo, vazio, mas algumas positivas: sensação de dever cumprido e, no fundo, aceitação pelo encerramento de um ciclo na minha vida! Olhando para trás, fico feliz em notar que fiz o que pude para que as aulas de inglês no Frei Martinho fossem proveitosas, nem todas as noites foram flores, é verdade... Muitas vezes, cheguei lá, sem vontade de ir, cansada e querendo ficar em casa descansando de um dia longo de trabalho. Outras noites foram mais leves, chegava animada e com vontade de dar a melhor aula ever. Colocando na balança, houve mais inúmeros melhores momentos do que maus momentos... atribuo isso a vários fatores: ao meu bem-estar físico e emocional, ao perfil dos alunos (a maior parte deles estavam interessados em aprender), à diretora da escola (sempre zelosa com tudo e muito exigente com horário e comportamento) e à própria escola (ambiente acolhedor que fez parte da minha vida por tantos anos). Eu sempre gostei do Frei Martinho! Gostava dos alunos - só um ou outro era quem dava trabalho, gostava do pessoal da secretaria, gostava da diretora - que me ajudou muitas vezes, organizando meu horário, e até cuidando de mim, numa fase em que estava meio adoentada fazendo chá de canela ou correndo para pegar sal quando minha pressão baixava e sempre brincava: essa foi uma filha que eu arrumei para me dar trabalho! :) Bem, agora eu não vou dar aula lá... Saí de lá, ou melhor, fui colocada para fora - junto com outros professores do Estado, aproximadamente uns 100 contratos foram suspensos pelo atual Governo. Espero que ele realize concurso público para repor a demanda. Enfim, ... vou seguir acreditando que tudo que acontece na minha vida - e está fora do meu controle - é para o meu bem! (23 de março de 2017)

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. M.; VÓVIO, C.L.; perspectivas para o currículo da educação de jovens e adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. Educação, Santa Maria, V.35,n.1,p. 183-196, jan./ abr.2010.

ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004.

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 196p. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2006.

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Apresentação. In: MACHADO, Ana Rachel. **Linguagem e Educação**: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

AGUIAR, C. C. **Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa**: uma experiência com sequências didáticas na EJA. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PROLING, UFPB, João Pessoa, 2011.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p.37-53.

ARAÚJO, G. H. C. de. **O professor de língua inglesa no ensino médio**: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PROLING, UFPB, João Pessoa, 2014.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de Jovens e Adultos. IN: SOARES, Leônicio (org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 324f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo: 2007.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language (2nd ed). UK: Blackwell Publish, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Understanding literacy as social practice. Local Literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, 1939. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.&text=1%C2%BA%20A%20Faculdade%20Nacional%20de,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia>. Acesso em: 10/09/2018.

BRASIL, 1961. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. União, Seção 1, 27 11429 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 20/09/2018.

BRASIL, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, 2000(a). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação de Jovens e Adultos**: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, 2000(b). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (Ideias sobre Linguagem).

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, L. ; GRANDO, R. C. ; GUIMARÃES, M. F. A diversidade e a produtividade de gêneros textuais na formação inicial. **Educação e Cultura Contemporânea** , v. 10, p. 202-223, 2013.

BUENO, L.; ROCHA, R. C. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. In: LEITE, L. B.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Org). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 171- 187.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; TOMAZ, R. O papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da resolução 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A.L. (Org.) . Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas.. 01. ed. Campinas: Pontes, 2018. 278p.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhante sou diferentes? 2008. 197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, M. do C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.233-252.

CAVALCANTI, M. do C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOALI, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. (Orgs). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. I, p. 101-122, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. London: Palgrave Macmillan, 2015.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **SIGNUM**: Estudos Linguísticos, Londrina, n.8/1, p. 173-191, jun.2005.

DANTAS, R. S. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em

Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Boston, Heath & Co. Publishers, 1910.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. Posfácio. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

FAÍTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FARIAS, L. F. P. de. **O Estágio Supervisionado no Curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente**. 2017. 234f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs.) **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, p.19-31, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009[1970].

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para o desenvolvimento?** João Pessoa, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. Relações universidade/escola, na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, p. 97-111, 2007.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem.

In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e letramento. Ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, p. 614-632, 2010.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e velada relação de ensinar e aprender. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n.35-36, p. 141-151, 2001.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1968], p.313-343.

HABERMAS, J. Esclarecimentos sobre o conceito de acção comunicativa. In: **Fundamentação teórico-linguística da sociologia**. (Obras selecionadas de Jürgen Habermas- volume 1). Lisboa: Edições 70 Ltda, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectivas sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguísticas Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de línguas**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado de Licenciatura. Apresentação. Campinas: 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: Social, Cultural and Historical Perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LEAL, J. L. M. **A autoconfrontação em cena**: uma investigação sobre o uso de filmes na licenciatura de língua inglesa. 2017. 295f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LEITÃO, L.V. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - PROLING, UFPB, João Pessoa, 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C.; ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores *In*: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, v.1, p. 131-165.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333pp. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.p.77-97.

LOUSADA, E. G.; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: CRISTOVÃO, V. L. ;ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.31-75.

LOUSADA, E. G.; BARALDI, G.; ABREU- TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.95-108, agosto/dezembro 2009.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

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

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. *In*: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O.; LOUSADA, E. G. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a**

linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984 [1845-1846].

MAZZILLO, T. M. da F. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, v. 1, p. 101-124.

MEDRADO, B. P. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX, E. de; ROCA, M. P. (Eds.). **Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 171-196.

MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa** [E-book]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017. p. 151-169.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. O potencial (trans)formador de contextos inclusivos para a construção identitária de professores em formação inicial. **Comunicação em simpósio**. Belém: CLAFPL, UFPA, 2018.

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

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1. 279 p.

MOITA LOPES, L. P. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 12-23.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓBREGA, M.O.A.P. **Reading teaching**: an investigation of EFL teachers' interactive group journals from a systemic-functional approach. 2008. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana) - Universidade Federal da Paraíba, 2008.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.e FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.p.17-30.

OLIVEIRA, M.S. Projetos: uma prática de letramentos no cotidiano da professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M.S. **Mapeando os estudos sobre gênero textual**: trilhas de pesquisa e ensino. MOARA, v. 01, p. 134-152, 2019.

PENIN, S. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: Estudos avançados, São Paulo, vol.15, n. 42, p. 317-332, Mai/Aug. 2001.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. A Critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, R. C. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, R. C. (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PEREIRA, R. C. **Ateliê de Gêneros Acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

PEREIRA, M. de A. **Amei essa aula!**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre as vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEREIRA, M. de A. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes a luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PINHO, M.O.A. **"Quem sabe ajudar a construir sonhos?"**: um estudo linguístico de um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: Luiz Paulo da Moita Lopes. **Ed. Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice**: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, Santa Catarina, 2001.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: MEDRADO, B.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: EDUEPB, p.101-124, 2012a.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.933-954, 2012b.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. 01. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A.L. (Org.) . Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas.. 01. ed. Campinas: Pontes, 2018. 278p.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-25, 2019.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A Autoconfrontação Simples**: entre diferenças e semelhanças. 2010 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 165p.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ROMERO, T. R. de S. **A Interação Coordenador e Professor**: Um Processo Colaborativo?, Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1998.

ROMERO, T. R. de S. **Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, p. 401-420, 2008.

ROMERO, T. R. de S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. *In*: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - volume I. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 173-198.

ROMERO, T. R. de S.; Reichmann, C. L. (Org.); Ferreira, M.C.D. (Org.) **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2016. v. 01.250p .

ROMERO, T. R. de S.; GONRING, D. O. L. O Impacto das Estratégias de Aprendizagem na Língua Inglesa no Desenvolvimento de Licenciandos de Letras. *In*: Dilma Maria de Mello e Maria Inês Vasconcelos Felice. (Org.). Ensino de Línguas no Curso de Letras: Práticas, Experiências e Currículo. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2019, v. 1, p. 83-112.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. *In*: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, **programa 5**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 07/12/2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

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

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 16 set.2004.

SANT'ANA, T. F. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 303f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. *In*: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org.) **Letramentos múltiplos**: práticas e representações. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, p. 143-155.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. L. S. da ; DIAS, T. S. da R. ; BEZERRA, F. Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos. **Revista do GELNE**, v. 23, p. 99-117, 2021.

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

SILVEIRA, K. S. D. **A gente já cresceu muito: dos (des)encontros na formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos**. João Pessoa, 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 25, 5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, R. F. de. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial**. 2014. 434f. - Dissertação (Mestrado), UFPB, João Pessoa, 2014.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.de. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Cross-cultural approach to literacy**. Cambridge: CUP, 1993.

STREET, B. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. M. Jones & K. Jones (Ed.). **Multilingual Literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p.17-30.

STREET, B. “What’s “new” in New Literacy Studies?” Critical approaches to literacy in theory and practice”. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, nº 2, p.77-91, 2003.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677]).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L.M. História de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, mai-ago., 2000.

TEZZA, C. A hipótese de Bakhtin. In: TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003, p. 180-286.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

VALSECHI, M.C. “Afimal, o que é estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários” Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2016.

VELLOSO-LEITÃO, L. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores**: hibridismo dos gêneros da atividade saberes e identidades. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VIDAL, D. G. (org.). Na batalha da educação: correspondência entre AnísioTeixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF. 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-234.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A.B. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas**: um balanço da produção científica. Cad. CEDES [online], vol.33, n.90, pp.177-196, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KQBhx9wCLKJnNH5Wpb7vsXw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10/12/2021.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas, 2003.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2005.

VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B (Orgs.) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007 [1984].

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 [1987].

APÊNCIDE A: DIÁRIO REFLEXIVO (ABRIL/2016 – MARÇO/2017)

19 de abril de 2016 – 1a

Já faz mais de dois meses que as aulas no Frei Martinho começaram e ainda eu consegui decidir como iniciar o projeto com eles.

Decidi fazer o registro desse percurso para ver se consigo organizar melhor minhas ideias no papel.

Entra semana e sai semana, mas não sei por onde começar... para ser sincera, não estou pensando muito nisso porque as leituras das disciplinas estão consumindo todo o meu tempo.

Estou aflita porque é muito ruim chegar numa sala de pós, sem ter lido os textos e não participar plenamente das aulas. Além de ficar por fora da discussão, você termina acumulando leituras que podem atrapalhar a elaboração do trabalho final. Em outras palavras: estou entre a cruz e a espada! Como me dedicar as leituras para as três disciplinas e cuidar do desenvolvimento do projeto ao mesmo tempo? Como temos que escolher nossas prioridades, só estou pensando que dar conta das leituras e o mais importante! Apesar de estar com o coração apertado em deixar o início do projeto para o segundo semestre.

Acho que essa preocupação maior com as leituras é por causa da prova de Regina. Essa prova está deixando a turma nervosa porque ela é muito exigente e o conteúdo é muito complexo - temos que entender os princípios basilares do ISD e qual contribuição de cada teórico com a formação do quadro. É muita coisa para um espaço de tempo tão curto!

Pronto! Acredito que consegui entender a razão principal de só pensar em fazer as leituras do doutorado: a prova de Regina – é importante, para mim, tirar uma boa nota porque esse conteúdo estará na minha fundamentação teórica.

Voltando a pensar sobre o Frei Martinho, queria entender como a situação das aulas ficará com todas essas mudanças!

Estamos tendo que lidar com a mudança das séries por ciclos: antes tínhamos quatro séries distintas (chamava-os de 6º, 7º, 8º e 9º), agora, temos dois ciclos (o III e o IV), divididos em duas turmas, ou seja o III ciclo A, III ciclo B, IV ciclo A e o IV CILCO B. É bem fácil associar cada divisão dessa a uma série, como era antigamente, MAS o problema maior é entender que o conteúdo dos ciclos devem ser iguais! Não sei como os outros professores estão fazendo, mas eu estou tendo dificuldade de ministrar o mesmo assunto que foi visto por meu aluno do antigo 6º ano que está no ciclo III B atualmente, mas como o antigo 6º e 7º anos fazem parte do mesmo ciclo agora. Esse ano vai ser bem complicado por causa desse momento de transição, acredito que quando o próximo ano letivo começar, ficará mais fácil de organizar as aulas. Vejamos...

26 de abril de 2016 – 2a

Tenho que escrever sobre o horário das aulas! Cada aula tem durado trinta minutos – apenas 30 minutos! Quando a gente pensa em fazer alguma atividade, o tempo acabou-se! Está muito ruim! A única vantagem está sendo ter a garantia de entrar em TODAS as quatro turmas na terça-feira. Ter contato com todas as turmas em um dia só traz um conforto por eu saber que estou tendo a chance de conhecer os alunos. Digo isso porque o um outro horário é na sexta-feira. A sexta-feira à noite está sendo uma grande fantasia! Simplesmente, os alunos não aparecem para assistir às aulas – salvo, raríssimas exceções: entre cinco a dez alunos. Já tive uma turma em que suas duas aulas de inglês estavam na sexta-feira, ou seja, praticamente eu não os conhecia.

Como houve alteração no meu horário nesse semestre, tenho aula às terças e sextas, mas não houve praticamente nenhuma aula nas sextas, logo tenho que me virar para fazer alguma atividade com eles apenas às terças.

Ainda estou refletindo sobre o que desenvolver durante o projeto com os alunos estrangeiros da UFPB, tenho visto alguns modelos de sequências didáticas com o gênero textual convite, mas todas muito infantis. Estou pensando que esse gênero deveria ser trabalhado com eles porque tenho a intenção de convidar os estrangeiros para conhecer a nossa escola e aproveitar essa visita para proporcionar um momento de troca cultural, para que eles se conheçam e conheçam diferentes realidades que os cercam, através de uma pequena entrevista – outro gênero a ser trabalhado em sala, além disso, penso que já teríamos elaborado algum material impresso – não sei qual gênero ainda – para ser entregue aos estrangeiros, com o objetivo de suprir alguma necessidade/dificuldade que eles enfrentam quando chegam à UFPB.

Tenho que começar a procurar os alunos estrangeiros para conversar sobre o que eles precisam quando chegam à UFPB, saber qual material poderia ajudá-los ou será que todas as informações que eles necessitam são encontradas facilmente na internet? Tenho vontade de saber se eles têm facilidade de encontrar informações sobre ônibus e lugares para morar, quais são os primeiros lugares que eles precisam ir e se conhece/sabe como chegar lá.

Além de pensar sobre os estrangeiros, eu tenho que pensar nos meus alunos da EJA... já perguntei a eles sobre seus interesses em relação a aprender inglês, o que eles levariam para as aulas se eles pudessem escolher o conteúdo e onde eles encontram inglês no dia-a-dia deles. As respostas dessas perguntas estão no caderno deles, já li algumas delas e achei interessante – uns com mais empolgação para aprender inglês, já outros com pouquíssimo interesse. Às vezes, eu me sinto triste por ver tantos jovens lá no Frei com pouca vontade de estudar, vão ao colégio sem ter noção de que é estudar, como muitos dizem “só para não ficar em casa”, outros que querem apenas terminar o fundamental para arrumar um emprego melhorzinho. Já falei – várias vezes – para eles: “pessoal, dá pra chegar à universidade!”, “estudem!”, “ainda dá tempo!” e é muito bom quando eu vejo algum sinal de esperança em alguns deles...

03 de maio de 2016 – 3a

A situação das aulas ainda está tão confusa no frei Martinho... O horário está oscilando e os alunos matriculados em uma sala, mas assistindo aula em outra. Há um número grande de alunos nas cadernetas, mas a maior parte não está assistindo aula. Quando faço a chamada, fico pensando se eles vão aparecer, me pergunto (e pergunta a turma também) se eles comparecem em outros momentos. Sinto que me falta controle para saber a real situação das turmas porque meu tempo com eles é muito pouco: praticamente, um dia por semana, ou melhor, meia hora por semana. Como eu vou fazer para ter mais tempo com eles, se me colocaram na sexta-feira? Eu pedi – e muito – para não me colocar com aula na sexta-feira, mas foi o jeito devido à organização do horário dos outros professores. Resultado: a minha realidade está resumida em uma aula por semana em cada turma! É muito pouco!

A diretora fez uma reunião e nos esclareceu que a escola ainda é obrigada a aceitar alunos, mesmo com esse tempo todo do início do semestre. Os alunos ainda estão chegando... A sensação que estou sentindo é que estamos passando por um terremoto que está abalando o nosso chão – um chão que estava sedimentado há vários anos, ou seja, tínhamos 4 turmas/ séries e os horários das minhas aulas eram às terças e quintas. Com todas essas mudanças, eu ainda não consigo me sentir equilibrada!

Eu procurando me firmar e sei que tenho que vencer esse abalo sofrido na estrutura das aulas do Frei Martinho para poder colocar o projeto de letramento em prática. Estou indo às aulas com a sensação que todo dia é o primeiro dia! Estou sentindo a sensação de todo dia ser o primeiro dia de aula! Isso é muito sério! ☹️ Acredito que essa sensação é porque tenho adiado o início do projeto... Tenho em mente o que devo fazer, mas não tomei nenhuma atitude para colocá-lo em ação.

Por enquanto, tenho levado textos avulsos, músicas e tentado relacionar alguns tópicos gramaticais... Ocupando o tempo das aulas com esses conteúdos enquanto as sequências didáticas não estão prontas.

10 de maio de 2016 – 4a

Hoje não houve aula devido à paralização dos professores do Estado... Para completar a sensação de insegurança que estou sentindo, os professores tem falado sobre a possibilidade de GREVE! Estou querendo que a situação se estabilize – tanto com relação à quantidade de alunos nas turmas, quanto com relação ao meu horário, vou ter que lidar com esses rumores sobre greve. Não quero pensar quais seriam as consequências de uma greve agora... Não vejo sentindo porque o Brasil está enfrentando uma crise financeira terrível, enfrentando dificuldades para dar conta das responsabilidades que já existem, como pensar em fazer greve por aumento salarial em um contexto desse? Vamos ver...

Outro aspecto que tem me preocupado bastante é a prova de Regina! A quantidade de páginas que tenho pra ler está altíssima! O volume de leitura das três disciplinas e do GELIT está muito grande! Preciso tirar uma nota boa em Regina porque ela é uma professora importante para mim! Digo que ela é importante porque ele é exigente e o conteúdo ministrado em sua disciplina é fundamental para a elaboração da minha tese!

Aí, quando junta tudo... Estou amando escrever esse diário porque essa escrita está ajudando na organização dos meus pensamentos/sentimentos...

É bom perceber que estou adiando o início do projeto devido a dois fatores principais: as mudanças na organização do Frei e o volume enorme de leituras para o Proling. Não dá tempo!

Acho que minha situação irá melhorar na próxima semana: será a prova de Regina – ficarei mais livre! Mas, até lá, não consigo parar de estudar os conteúdos dessa disciplina!

17 de maio de 2016 – 5a

Amanhã será a prova de Regina! Estou estudando pra valer, mas é muito ruim não saber se já é o suficiente, se será fácil de respondê-la, se saberei organizar minhas ideias na hora... Espero que sim!

Meus amigos que estão pagando essa disciplina também estão ansiosos! Prova é sempre prova! Nós temos que escrever semanalmente o controle de leitura dos textos selecionados, apesar de demandar tempo, nos ajudou muito para ir fixando melhor os conteúdos principais. Nos controles de leitura, nós podemos escrever o que está nos textos e acrescentar o nosso entendimento sobre o que foi lido, articular o tema dos textos com outras leituras, fazer esquemas gráficos,... é uma escrita bem democrática!! ☺️

Espero que esses controles me ajudem amanhã!

24 de maio de 2016 – 6a

Fiquei pensando sobre o conteúdo da aula de Ester sobre leitura, com o texto de Roland Barthes. O que é ler? Como ler? Por que ler? ☺

Foi interessante entender a impertinência do verbo ler – um objeto que não se deixa prender!

Outro enfoque importante da aula foi sobre a nossa concepção de leitura que está envolvida quando nós afirmamos: “É preciso ler!” ou “É preciso ter lido!”, discutimos sobre a relação de empoderamento e leitura. Muito bom!

A prova de Regina passou! Estou me sentindo mais livre! Agora, vou me dedicar a leituras sobre sequências didáticas com mais afinco. Preciso ter contato com os estrangeiros da UFPB para começar a identificar quem são eles e conhecê-los em pouco – para isso tenho que elaborar uma pequena entrevista/questionário... Bem, posso fazer e pedir para que eles o respondam porque, assim, as respostas já ficam documentadas por escrito. Ótima ideia! Preciso saber onde e quando posso encontrá-los, possivelmente durante alguma aula de Português para estrangeiros – e pedir alguns minutos da aula para o professor (a) para que eles o respondam. Simples assim! Acredito que será fácil e tranquilo!

31 de maio de 2016 – 7a

Fiquei impressionada com a aula de Ester hoje! Aula riquíssima em conteúdo e ilustração! Como estou lendo muito sobre gêneros textuais, a aula de hoje foi uma viagem incrível dentro do túnel do tempo até à antiguidade! Ela nos mostrou o início da organização das sociedades antigas através de alguns “gênero textuais”, como a escrita foi sendo estruturada, como as representações da realidade começaram a ser registradas em diferentes suportes (rocha, madeira, argila,...) Quando a aula terminou, pensei: Caramba! Os gêneros estão aí desde sempre! Outro ponto muito importante foi perceber a relação entre a necessidade de organizar a escrita, fazer registro com a necessidade de organizar as relações econômicas. Nesse semestre, Evangelina também já abordou esse assunto quando falou sobre o surgimento da linguagem, estabelecendo uma relação entre linguagem e trabalho – uma vez que as sociedades primitivas começaram a se organizar de acordo com os ajustes de trabalho que foram se formando.

Com toda essa conversa sobre organização das antigas sociedades, pudemos entender melhor o porquê da nossa atual sociedade estar organizada do jeito que está!

Olhar para trás – às vezes – é importante!

Dentro da teoria do ISD, falamos muito sobre os “pré-construídos” – é um dos conceitos-chave dessa abordagem. Hoje, tivemos a oportunidade de entender como os “pré-construídos” foram construídos!

Para mim, o título da aula poderia ser: O início dos gêneros!

07 de junho de 2016 -8a

Minha aflição está se transformando em relaxamento! O mês de junho está começando e eu ainda não tenho condições de dar início ao projeto... Estou vendo que vou ter que iniciá-lo no segundo semestre mesmo! As leituras estão consumindo muito o meu tempo – eu não queria incluir os finais de semana, mas estou fazendo muitas leituras aos sábados e domingos. Decidi, agora, relaxar porque não será possível começar e concluir antes do recesso do meio de ano, logo acho mais começar depois dessas férias. Dar conta de três disciplinas não é mole, não!

Mais recentemente, tenho percebido que estou entrando em um melhor ritmo de leitura... Finalmente! Eu estava sofrendo muito para ler várias horas seguidas: eu começava a ler, pouco tempo depois, já estava com muito sono – um sono incontrolável – não era um sono normal, originado por falta de dormir bem, não. Era um sono que vinha por causa da leitura! Como eu passei alguns anos sem ter a obrigação de ler várias horas por dia, eu estava completamente “fora de forma”. Estou me lembrando que os dois primeiros meses de leitura foram bem difíceis, mas consegui me adaptar a esse novo ritmo. Muita coisa na vida é uma questão de treino! Eu começava a ler, adormecia, acordava, continuava lendo, sentia sono, repetia a leitura do mesmo parágrafo várias vezes, adormecia, insistia em continuar lendo... Hoje, já estou uma “mocinha”! Já voltei a ler horas e horas – sem adormecer!

Pensando tanto em ler, eu me lembrei também da aula de Ester hoje, sobre a “Comunidade de leitores”: “a leitura só existe se houver um leitor para lhe dar significado”! Chartier (1999).

14 de junho de 2016 – 9a

Pensando aqui em outro ponto positivo de eu ter decidido relaxar com relação ao início do projeto é o fato de Carla ter proposto desenvolver as aulas no Frei junto com os estagiários da UFPB. Eu me lembro que ela falou isso porque eu fiquei bem entusiasmada com as falas de Luana e Karyne sobre suas experiências com os Estágios Supervisionados, durante a última reunião do GELITINHO.

Posso afirmar que pesquisar um contexto que envolve os professores em formação é algo muito rico. Pensar nesse ponto de intersecção entre formação acadêmica mais ação profissional é igual a muita emoção! É um tempo/espço muito desafiador! Acredito que é uma experiência repleta de experiências marcantes devido ao – tão comum – medo do desconhecido... Um medo tão conhecido por tantos estagiários que iniciam sua trajetória profissional nesse momento ainda acadêmico!

Essa semana li um texto bem interessante de Leandro Karnal sobre “o primeiro dia de aula de um professor” e ainda no título ele questiona: “o que fazer?” Logo no início do texto, ele coloca: “vai

começar. Você estudou anos para isto. Preparou aquela aula. Leu e debateu autores que tratam do tema. Porém, nada do planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez. Uso o verbo enfrentar porque é esta a sensação: dezenas de olhos colocados sobre você”. Além dessa descrição bem avaliativa dele (nada no mundo pode substituir tal experiência), Karnal faz menção ao coletivo de trabalho, falando sobre a sala dos professores. E, quantas conversas boas acontecem por lá. No Frei Martinho, a sala dos professores representa para mim a sala de reuniões. É o tempo que eu passo nela: o tempo das reuniões. Eu gosto das reuniões do Frei Martinho porque é a oportunidade que eu tenho de ter contato com os outros professores e saber o que está acontecendo na escola. No dia-a-dia, ou melhor, no noite-a-noite, a gente só se cumprimenta pelo corredor da escola, ao entrar e sair das salas. Boa noite! Boa noite! Eu me sinto muito só no Frei Martinho. Acredito que seja pelo fato de eu ser a única professora de inglês e não haver folgas no meu horário, ou seja, no tempo que eu estou lá, estou na sala de aula e pronto.

Achei interessante também que ele toca em dois pontos cruciais em seu texto sobre a realidade da vida docente: os impedimentos e o minúsculo tempo/duração de cada aula. Vale a pena ter consciência dessas dificuldades enfrentadas por quase todos os professores em diferentes contextos educacionais.

21 de junho de 2016 – 10a

Hoje foi a festa de São João na escola. Como eu fico feliz quando eu vejo os alunos se divertindo! Foi uma noite bem especial porque houve um clima bem alegre entre professores e alunos.

A professora de português, Iara, e o professor de matemática organizaram uma dinâmica: um jogo de perguntas e respostas sobre conhecimentos culturais referentes a essa época do ano no Nordeste, sobre os santos homenageados, sobre comidas típicas, sobre simpatias, costumes e roupas. Para iniciar o jogo, Iara convidou quatro alunos para participarem, mas apenas dois se disponibilizaram. Logo, ela escolheu mais dois alunos e o jogo teve um papel muito importante para a diversão da noite. O aluno que acertou mais perguntas foi premiado com um saquinho de paçocas! A professora também levou outras paçocas e distribuiu com os demais alunos. A direção da escola organizou um lanche, com pipoca, cachorro-quente e refrigerante para os alunos. Foi muito bom!

Agora, teremos um pequeno recesso de duas semanas. As aulas no Frei serão retomadas no dia 11/07. Já estou pensando como vai ser... Voltar ao Frei Martinho, depois do intervalo do meio do ano, e ter os mesmos alunos nas mesmas salas! Primeira vez em 14 anos! Sempre, tive que lidar com mudanças no início do segundo semestre do ano. Vamos ver como será...

12 de julho de 2016 – 11a

As aulas retornaram hoje!

Pensei em recomendar o semestre perguntando a eles:

1. Se você tivesse a oportunidade de escolher o que estudar nas aulas de inglês, o que você estudaria?
2. Se você tivesse a oportunidade de conhecer um (a) americano (a), o que você gostaria de lhe perguntar?

Eu me pergunto: Será que se eles tivessem a chance de interagir com um estrangeiro, a motivação para estudar inglês aumentaria/seria afetada de alguma maneira?

Vou perguntar isso para eles também. Eu penso nisso porque eu sempre senti muita vontade de interagir com pessoas de outros países, mas será que isso é um fato relevante para os meus alunos também?

Tenho que pensar nos detalhes do projeto, mas os compromissos das disciplinas do PROLING continuam consumindo todo o meu tempo.

22 de julho de 2016 – 12a

Dia repleto de emoções: 1. Eddie chega com a mudança de Recife. 2. Primeira sexta-feira do projeto de letramento com a turma da EJA.

Após muito corre-corre, cheguei ao Frei Martinho, com os caderninhos para dar a eles, três perguntas em mente e um lanchinho.

Gostei da energia e disposição deles para – em plena sexta-feira à noite – assistir à aula de inglês. Iniciei a aula distribuindo os cadernos para servirem de diários. Expliquei que meu objetivo maior era tornar as aulas de inglês mais interessantes a fim de que eles sentissem realmente vontade de estudar! Disse também que as primeiras aulas seriam para que eu pudesse conhecê-los melhor, saber de suas inclinações, quais são suas expectativas em relação às aulas de inglês. A minha primeira impressão foi a de que eles nunca tinham pensado em poder opinar como alguma aula poderia ser, senti um “qualquer coisa que o professor trazer já está bom”. Com o passar da aula, eles tiveram um tempo para parar e refletir sobre isso: o que escolher para as próximas aulas de inglês. Depois desse tempo, contei a eles como tinha sido meu envolvimento com a língua inglesa, gostava de ouvir músicas em inglês e queria entender o que eles falavam – minha principal motivação enquanto eu era adolescente. Falei da minha experiência no Canadá,

falei que é bom saber inglês para poder ter acesso a inúmeras informações na internet, enfim... foi uma ótima conversa!

09 de agosto de 2016 – 13a

Não tive condições emocionais de dar aula hoje – ficamos sabendo no final da tarde que Luciano havia falecido. Muito triste: 31 anos de idade, o caçula dos irmãos e pai de um filhinho de 1 ano!

Fui ao Frei Martinho porque os estagiários tinham combinado comigo a primeira ida deles para a escola. Chegando lá, expliquei a situação a eles, disse que lamentava não ter condições de dar aula. O bom foi que ficamos conversando na sala dos professores por uns 30 minutos.

30 de agosto de 2016 – 14 a

Hoje, fui dirigindo até o Frei Martinho, pensando no fato de ser observada pelos três estagiários. Mesmo já tendo vivido essa situação anteriormente, estava pensando em alguns questionamentos em mente: será que eles vão gostar? Será que a observação vai ser proveitosa para eles? O que eles vão aprender ao me observar?

Sempre fica uma interrogação no ar... Como eu posso colaborar para a formação profissional deles? Não sei ao certo... Apenas tento agir normalmente, ou seja, dar minha aula como se eles não tivessem ali.

E sobre os alunos? Imagino que a presença dos estagiários influencia, de alguma maneira, na forma de os alunos se comportarem. É possível perceber que os alunos tratam os estagiários como visitas: ou se constroem ou eles se amostram.

Na noite de hoje, os estagiários observaram as minhas aulas em duas turmas: o ciclo IV B e o ciclo IV A. Na primeira aula (IV B), os alunos se comportaram mais naturalmente, com exceção de Andreza que ficou falando que não iria fazer a tarefa proposta. Na segunda aula (IV A), os alunos se entreolharam quando os alunos entraram na sala. Após esse primeiro momento, a aula fluiu naturalmente, com os alunos interagindo comigo – como eles normalmente fazem.

Ainda havia mais três aulas previstas, mas os alunos foram embora. Com isso, tivemos a oportunidade de conversar sobre as dificuldades do turno da noite.

06 de setembro de 2016 – 15ª/

Hoje foi o dia da segunda observação dos estagiários. Eu me sentia mais tranquila porque tudo correu bem na terça-feira passada.

Eu havia programado fazer algumas perguntas sobre a relação que os alunos tem com a língua inglesa – só que pude fazer isso com uma única sala, o ciclo IV B – a única aula da noite: apenas 30 minutos de aula!

Como algum professor faltou, as outras turmas ficaram com aula vaga: o principal motivo dessas fugas! Sempre quando existe alguma aula vaga, os alunos aproveitam para fugir!

Mais uma vez, conversei com os três estagiários sobre as dificuldades do turno da noite: falta de motivação, cansaço, falta de segurança,... e eu disse que – infelizmente – essa situação se torna mais comum ao nos aproximarmos do final do ano. O número de evasão cresce muito: acho que junta o cansaço com a consciência de alguma(s) nota(s) baixa(s), pronto: eles desistem. ☹

20 de setembro de 2016 – 16a

Os estagiários não foram hoje. Eu preferia que eles participassem das aulas de forma contínua para acompanhar melhor o desenvolvimento das aulas. Digo isso porque o esquema das observações está assim: duas aulas de observação no Frei e duas aulas na Universidade.

Acredito que se eles fossem de forma contínua seria melhor para eles entenderem as aulas e haveria mais interação entre os estagiários e os alunos, os estagiários ficam mais aliviados no momento da regência. Estou percebendo essa preocupação em Wagner, Luciano e Eriberto: todos os três já mencionaram alguma inquietação por não terem algum entrosamento com os alunos. Estou pensando, na próxima aula, eles participarem comigo, mas para isso acontecer, tenho que combinar com eles com antecedência - vou mandar um email para compartilhar essa ideia.

Com relação à aula de hoje, eu levei uma série de molduras de convites – vários modelos com vários temas: convite de festa de aniversário, formatura, casamento, festa de São João. Pedi para eles responderem: quais os tipos de informação que nós encontramos em um convite? Respostas: dia, local e alguma frase (venha comemorar comigo). Depois dessas respostas, eu entreguei os modelos de molduras de convite para eles e pedi para que eles escrevessem, em português, um convite. Assim, eles o fizeram. A aula foi bem animada! Gostei!

11 de outubro de 2016: endereço – 17a

Hoje, eu dei início, no ciclo IV, a um novo módulo da sequência didática para a elaboração do convite: ENDEREÇOS. Separei e imprimi vários tipos de endereço e distribuí com os alunos para que eles identificassem o que já conheciam e/ou tentassem inferir as informações contidas nos exemplos.

Na aula seguinte, eu pedi para que eles escrevessem o endereço deles, utilizando alguns termos importantes: street, avenue, ZIP code, city, state,... Em seguida, perguntei se alguém sabia de o endereço da escola para a gente colocar no convite que será entregue ao americano. Ninguém sabia... nem eu! Anderson, um dos alunos, foi até a secretaria da escola para pedir essa informação e nos trouxe anotado: Avenida Des. Novais, S/N, Cruz das Armas, João Pessoa, PB, 58.085 - 450. Trabalhei com eles mais um pouco de vocabulário, perguntando: avenue? neighborhood? ZIP code? City? State? E eles tinham que me responder com as informações do endereço da escola.

As aulas foram animadas e a turma participou bastante! Que alívio!

No final da última aula, eu reforcei a ideia de que estávamos aprendendo como escrever endereços a fim de colocar no convite que faremos a Michael.

18 de outubro de 2016: - 18a (dias da semana e meses do ano)

Essa semana, as aulas estão voltadas para um novo módulo: os dias da semana e os meses do ano. Resolvi organizar algumas atividades para esses vocábulos porque geralmente são necessários para oferecer informações nos convites.

As aulas foram tranquilas! Um pouco menos animadas do que as da semana passada... os alunos não demonstraram muito interesse no assunto, mas insisti para que eles fizessem as atividades.

Com relação aos estagiários, fiquei meio preocupada com relação à regência deles... perguntei se eles queriam que eu repassasse para eles o planejamento da sequência didática, mas notei uma certa resistência. Um deles só falava em trazer um vídeo e um texto, como o próximo assunto a ser abordado será pronomes pessoais, eu achei meio difícil coordenar a continuidade da sequência com o que ele está querendo trazer para ser apresentado na regência. Anyway, eu informei aos três estagiários que os alunos deveriam revisar os pronomes pessoais e os deixei livres para decidir. Com isso, eu me pergunto novamente: Será que eu devo deixar os estagiários livres assim? Será que eu não deveria ter uma postura mais firme "ou profissional"? Chegar para eles e dizer: como a regência de vocês será na próxima aula, o assunto é esse! Sinceramente, tenho muita dificuldade em "mandar" alguém fazer alguma coisa... Se eu fosse um pouco mais além do que eu falei, eu acharia que eu estava os obrigando a fazer o que queria - eu acho isso muito chato, mas será que não é o necessário? Será que eu não estou me omitindo muito? Afinal, eles não estão ali para aprender comigo?

Bem, minha conversa com eles foi encerrada e nada sobre o assunto ficou decidido. Nessa conversa, eu confirmei se eu poderia gravar a regência para que pudéssemos analisá-la posteriormente - todos os três concordaram! Que bom! Vou esperar para ver o que eles vão trazer na próxima quinta-feira: dia que eles terão que apresentar a regência para a professora orientadora da universidade.

20 de outubro de 2016: REGÊNCIA – 19ª entrada

Hoje foi o dia da REGÊNCIA: Acredito que é um grande dia para qualquer estagiário - mesmo para aqueles que já tem alguma experiência profissional. Digo isso porque a regência não é apenas uma aula a ser dada para a "sua turma". O estagiário está numa "sala emprestada", com "alunos emprestados", o "dono" da sala está lá para o observar/avaliar e o professor orientador também está lá para o observar/avaliar. Apesar de haver esses fatores que dificultam a "normalidade" de uma aula e ser um momento muito desafiador para a maior parte dos estagiários, é possível viver experiências incríveis nas regências.

Por uma série de razões, os três estagiários ficaram de apresentar suas regências na mesma noite. E assim, foi.

O primeiro a se apresentar foi Wagner: deu pra perceber que ele começou a aula um pouco nervoso, falando baixo e rápido, foi meio difícil pra quem estava mais atrás entender o que ele estava falando. Uma dica que eu gostaria de dizer a ele: capricha mais na entonação da voz porque uma boa postura de voz ajuda muito ao professor transmitir segurança aos alunos. Bem sei, inclusive por experiência própria, que é difícil ter todo esse controle na voz quando estamos nervosos, mas respirar fundo discretamente, antes de começar a falar ajuda muito. Ele iniciou a aula explicando que passaria um vídeo e distribuiria um texto sobre o mesmo assunto. Com relação ao vídeo, houve uma "falha" na maneira em que ele decidiu exibi-lo: apenas na tela do notebook! Como havia cerca de 12 alunos na sala, ficou muito difícil de assistir ao vídeo e todos conseguiram ver o que estava sendo projetado. Outro ponto negativo foi a falta de legenda... os alunos não conseguiram entender o que estava sendo dito, mas entenderam que era sobre Barack Obama por causa das imagens. À propósito, um ponto positivo da regência de Wagner foi a escolha do tema, uma vez que a eleição para presidente dos Estados Unidos é um dos assuntos mais falados na televisão e internet ultimamente.

Após passar o vídeo pela primeira vez, ele repetiu a exibição do vídeo. Mais uns dez minutos se foram... na minha avaliação, a segunda exibição do vídeo não ajudou porque, como já falei, as condições de

exibição não foram apropriadas. Além disso, eu pensei no nervosismo dele: acredito que ele agiu dessa maneira para ganhar tempo e tentar se livrar de boa parte do tempo da regência. Ficou me parecendo uma espécie de fuga, ou seja, enquanto o vídeo estava sendo exibido, ele estava "livre" por uns 20 minutos. Depois das duas exibições do vídeo, ele distribuiu um texto com algumas perguntas sobre a sua compreensão, logo em seguida, deu um tempo para que eles o respondessem. Após algum tempo, foi perto de alguns alunos para retirar alguma dúvida. Só após esse tempo dado, foi que ele leu junto com a turma as perguntas e foi explicando o enunciado de cada uma delas - na minha avaliação, ele devia ter feito isso, logo após a entrega dos textos. Pra mim, os alunos ficaram sem uma explicação inicial sobre a atividade proposta, me pareceu meio solto - não sei se por volta de experiência dele ou nervosismo. Após a leitura das questões, ele encerrou a aula sem uma conclusão, apenas de despediu rapidamente para o estagiário seguinte assumir a turma.

O segundo estagiário a apresentar a sua regência foi Luciano. Ele trouxe o assunto que seria tratado na sequência didática para a elaboração dos convites: revisão dos pronomes pessoais. Ele iniciou a aula fazendo uma comparação com os pronomes em português e utilizou bastante o quadro-negro para expor a explicação sobre o assunto: além de ir interagindo com os alunos e anotando os pronomes pessoais a medida em que a conversa era desenvolvida, ele colocou alguns exemplos no quadro também. Após essa explicação do assunto, ele distribuiu um exercício com os alunos, ajudou individualmente alguns que solicitaram ajuda, e em seguida, corrigiu o exercício proposto com toda a turma. Despediu-se da turma de forma tímida para passar a vez para o estagiário seguinte. Na minha avaliação, Luciano trouxe uma estrutura bem clássica de aula para sua regência: exposição do conteúdo gramatical seguida de resolução de exercícios sobre o assunto escolhido, demonstrou nervosismo durante a explicação do conteúdo, ficando mais relaxado no momento do resolver o exercício. Infelizmente, ele não fez referência à sequência didática! Gostaria que ele tivesse dito que eles estavam revisando pronomes pessoais porque os alunos vão precisar deles para a elaboração do convite... teria sido muito bom para agregar um sentido à aula ministrada por ele.

E Eriberto, o último estagiário a apresentar a regência nessa noite, trouxe um assunto que ajudará no dia da entrevista: Greetings!

Foi bem interessante a maneira pela qual ele apresentou o assunto: ele fez associações entre os cumprimentos e gestos! Cada cumprimento que ele ensinava, ele escrevia no quadro-negro, e em seguida, ele fazia um gesto corresponde ao cumprimento e pedia para os alunos repetirem: tanto o cumprimento quanto o gesto. No início, percebi que os alunos acharam engraçados e apresentaram alguma resistência em fazer as mímicas que Eriberto sugeria, mas os alunos participaram com um pouco mais de entusiasmo com o passar do tempo. Depois disso, Eriberto alternou o procedimento: ele fazia apenas o gesto e pedia para os alunos falarem qual era o cumprimento correspondente àquele gesto. Os alunos gostaram dessa inovação! Não me lembro de ter feito alguma atividade em sala, utilizando gestos, mímicas, o corpo, ... essa novidade trouxe uma leveza à aula por causa do seu tom lúdico! :) Após esse momento, foi dado um exercício de um pequeno diálogo para que eles associassem os cumprimentos, que foi corrigido após um certo tempo. Ele também auxiliou os alunos individualmente para tirar alguma dúvida. No final, ele distribuiu chocolates para os alunos por eles terem participado da aula! Fim!

Minha opinião sobre a aula de Eriberto é bem positiva! Gostei da escolha do tema - mesmo sem combinar, sei que vamos precisar dele no dia em que Michael visitar a escola.

Como já registrei, a aula teve uma atmosfera lúdica por causa da inclusão dos gestos - foi uma ótima ideia!

Bem, minha preocupação em associar o que seria ministrado na regência com o que estava sendo desenvolvido no projeto de letramento foi, em parte, resolvida. Digo em parte porque um dos estagiários fugiu completamente do que estava sendo proposto no projeto, mas dois deles puderam contribuir comigo na realização do projeto. Fiquei muito feliz com isso! Acredito que essa parceria deve realmente acontecer entre os estagiários e a professora regente!

01 de novembro de 2016 – 20ª entrada: pronomes pessoais + CONVITE

A aula de hoje no ciclo IV foi tranquila! O que esteja planejado era revisar os pronomes pessoais e Luciano fez isso na sua regência. Então, levei mais alguns exercícios: alguns modelos de convite para eles identificarem o uso dos pronomes e escrever algumas frases para serem usadas no convite para Michael.

08 de novembro de 2016 - 21ª entrada: pronomes interrogativos + verbos auxiliares

Fiquei pensando novamente nos estagiários... às vezes, eu percebo que eles estão observando a falta de interesse dos alunos. Eles já até comentaram sobre esse desafio: "dá para ver que você se esforça para que a aula seja boa, mas eles não estão nem aí". Concordo em parte com essa afirmação - porque tem dias que são mais fáceis do que outros, tem dias em que eles estão mais interessados do que outros, tem dias em que a aula flui mais do que outras. **Nós, professores, temos que lidar constantemente com essas instâncias!** E é bom que os estagiários percebam que nem sempre as aulas vão sair do jeito que a

gente planejou - ou melhor - quase nunca saem! É bom que eles percebam que tudo aquilo que foi planejado em casa vai sofrer a influência dos alunos para a sua execução e o professor estará sempre preparado (ou não) para os imprevistos da "sala de aula de verdade". Digo isso porque, às vezes, é fácil se iludir com a sala de aula da minha imaginação, que sempre estará sob meu controle, em que vou dar conta de tudo, as atividades serão realizadas do jeito que eu imaginei... Mas a sala de aula é sempre uma caixinha de surpresa!

15 de novembro de 2016: 22a

Hoje é feriado, logo não houve aula.

Ainda pensando sobre o estágio supervisionado, eu me lembro da minha primeira ida ao Centro de Línguas do Estado da Paraíba para me apresentar a uma professora – indicada por outro amigo que já estava observando as aulas dela – cheguei e me apresentei, levando os documentos necessários para ela assinar. Era uma turma de inglês básico, tinha em torno de uns 12 alunos, eu me lembro que a professora era bastante extrovertida e as aulas dela eram bem agitadas, ela falava alto e brincava com os alunos. Eu, sentada tímida num canto da sala, observando os detalhes do comportamento dela e percebendo que tínhamos estilos muito diferentes. Fiquei preocupada... como é que eu vou dar aula para essa turma? Os dias de observação foram se passando e eu fui me acalmando... como havia outro estagiário nessa mesma turma, nós combinamos a nossa regência para o mesmo dia e seria a continuação da sequência da unidade que a professora estava ministrando no livro Headway. Eu me lembro de ter ensaiado bastante a aula em casa... os alunos colaboraram e eu consegui sobreviver após o término da regência! Ufa! Que alívio! Antes de a regência começar, eu tinha entregado uma ficha de avaliação para ela preencher e eu devolver a professora da disciplina de estágio da universidade – que na minha época, ela pertencia ao Centro de Educação e já vinha ministrando essa disciplina anos a fio...

Eu me lembro também de eu ter participado de uma outra experiência de estágio no Centro de Línguas no semestre seguinte: eu me apresentei a uma professora – desconhecida – e assisti a uma aula dela. Quando essa primeira aula terminou, ela me chamou e me disse que iria se ausentar por duas semanas e que eu daria aula no lugar dela. Era só seguir o livro a partir da página tal. E assim foi feito. Fiquei nervosa no primeiro dia em que eu a substitui, mas as outras aulas foram tranquilas.

Estou achando importante eu me lembrar dessas minhas experiências de estágio porque eu vejo que não houve uma parceria entre mim e as professoras regente – infelizmente. Acredito que os textos lidos e as discussões sobre estágio supervisionado nas aulas do PROLING me ajudaram a ter uma postura muito diferente do que eu havia experimentado durante o meu estágio na graduação. Digo isso porque ao decidir receber os estagiários no Frei Martinho, eu já pensei em recepcioná-los de uma forma amigável para que eles se sentissem bem recebidos. Além disso, eu sempre procurei conversar com eles para saber em que eles poderiam colaborar com as aulas e em que eu poderia colaborar na formação deles. Em especial, com esses três últimos estagiários, Wagner, Luciano e Eriberto estamos tendo mais oportunidades de trocar ideias sobre o ensino de inglês no contexto do Frei Martinho e sobre o que vivenciar os detalhes do estágio supervisionado. Tem sido proveitoso!

22 de novembro de 2016: 23a (perguntas da entrevista (do/does/did + vocabulário)

ÀS VÉSPERAS DO GRANDE DIA

Depois que eles pensaram sobre o que perguntar a Mike, nós trabalhamos a forma interrogativa das frases em inglês, o uso dos auxiliares (do, does, did) no presente e passado simples.

Na aula seguinte, ensaiamos como as perguntas da entrevista seriam feitas. Essa parte oral foi bem desafiadora porque eles apresentam resistência em falar em inglês... A primeira reação é a do riso. Eles começam a rir ao ouvir eu e/ou qualquer outro aluno falar alguma frase em inglês. Depois de um tempo, esses risos vão desaparecendo e eu percebo que eles vão tentando repetir junto comigo.

Houve um momento que chamou a minha atenção: uma aluna me perguntou em tom desafiador ou descrente se o americano vinha mesmo conhece-los lá naquela escola. Eu respondi que sim, que ela podia acreditar que eu havia combinado com ele, repassado o convite e que estava tudo certo. Ela olhou pra mim, balançando a cabeça de forma negativa, como se ainda não estivesse acreditando que a visita iria acontecer. (Só me restou ficar na torcida para dar tudo certo para quinta-feira).

Percebi naquele momento como estava sendo significativo para alguns dos alunos ter esse contato com um estrangeiro porque outro aluno me questionou: como uma pessoa que vem de tão longe quer vir conhecer a gente aqui?

Da metade da aula em diante, outros insistiram em repetir a pergunta da entrevista várias vezes porque queriam "fazer bonito" na frente do americano. Foi muito bom perceber o interesse deles em aprender perfeitamente a pronúncia certa das palavras porque, afinal, eles iam falar com um americano "de verdade". :)

Fiquei muito feliz por estar presenciando aquela cena: é tão bom vê-los querendo aprender inglês para fazer uso da língua numa situação tão especial para tantos: receber a visita de um estrangeiro em sua própria escola!

29 de novembro de 2016: 24a MICHAEL FINN

O GRANDE DIA!

O dia do simpático americano, Michael Finn, vir nos visitar no Frei Martinho chegou!!!

Depois de muita correria, deu certo!

Na noite do dia 29 de novembro de 2016, Michael estava passando pela porta de entrada da escola sob os olhares curiosos dos alunos e funcionários que lá estavam!

Como foi bom perceber um nervosismo inicial em olhinhos e, com o passar do tempo, esse nervosismo se transformar em contentamento e vê-los sorrir com a conversa com Michael. Posso até chamar de conversa porque Mike preocupou-se em se fazer entender, falou pausadamente, fez mímicas, repetiu várias vezes a mesma pergunta ou resposta pausadamente, sempre acompanhadas de muitos gestos, além disso – é claro – falava em inglês e intercalava com português. O que mais me encantou na participação de Mike foi o grande incentivo que ele deu aos alunos para aprenderem uma língua estrangeira, inclusive com a sua própria história de vida: ele aprendeu português sem frequentar uma escola regular, ele aprendeu português com o auxílio da internet, televisão e gramáticas. Quando ele chegou ao Brasil, ele assistia às novelas, aos jornais e tentava praticar o máximo possível com as pessoas - mesmo as desconhecidas. Ele deu um conselho valioso: deixem a vergonha de lado! Falar uma língua estrangeira é um processo, a gente vai errando e acertando, errando e acertando... até acertar mais do que errar... e assim vai!

Ele falou também da importância do QUERER APRENDER, a gente só aprende aquilo que a gente quer aprender! Se eles quisessem realmente aprender, eles iam conseguir!

Eu fiquei muito feliz! Sei que sou suspeita para falar sobre isso porque sempre foi (e continua sendo) um motivo de satisfação interagir com algum amigo americano.

Depois da fala de incentivo de Mike para os alunos - que eu achei supervaliosa - eu encerrei a aula, agradecendo a visita dele e ele nos disse que podíamos contar com ele sempre!

Voltei para casa com a sensação de dever cumprido por ter feito algo que considero especial para a aprendizagem de uma língua estrangeira: buscar uma fonte de motivação!

Para mim, fazer os alunos se sentirem motivados para estudar faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Espero que tenha contribuído com a formação deles de forma positiva hoje à noite, ao levar uma fonte de motivação "de verdade"!

06 de dezembro de 2016: escrita reflexiva sobre a visita de Michael – 25a

Hoje, a aula foi dedicada à escrita de um parágrafo reflexivo sobre a visita de Michael a nossa escola. Quis aproveitar esse momento pós-visita para deixar registrado o que eles sentiram sobre a aula em que tivemos a presença de Michael conosco e saber a opinião deles sobre as aulas de inglês em que nos preparamos para recebê-lo.

Entreguei uma folha a cada um deles e eles tiveram por volta de 40 minutos para escrever sobre essa experiência. Alguns comentaram oralmente que havia gostado bastante e Anderson me perguntou quando Michael ia visitá-los novamente! :)

Como seria a nossa última semana de aula, levei um lanchinho para celebrar o final do projeto. Fico feliz por poder dizer: Mais um projeto de letramento concluído com sucesso! :)

07 de fevereiro de 2017: Início do ano letivo 26a

Meu querido diário, aqui estou eu de volta! Hoje, 07 de fevereiro de 2017 e mais um ano letivo se iniciando!

Para o primeiro dia de aula, planejei falar um pouco sobre a importância da língua inglesa na atualidade, comecei cada aula em cada uma das turmas, conhecendo os novatos e perguntei sobre o interesse deles em aprender inglês.

Geralmente, as primeiras aulas em todas as turmas são muito parecidas... eu me apresento, falo de algumas normas da escola e converso com eles sobre a disciplina. As turmas estão numerosas - como é de costume acontecer no início do ano. Infelizmente - e normalmente - acontece uma evasão significativa a partir do 2o semestre. Tenho a impressão que eles simplesmente se cansam e param de ir.

Ainda estou pensando sobre o desenvolvimento das aulas nesse ano no Frei Martinho... tivemos uma semana de planejamento, trocamos algumas ideias e a diretora pediu mais comprometimento dos professores, principalmente em relação à pontualidade e cumprimento da carga horária das aulas.

Eu ainda estou me sentindo motivada pelo bom resultado da visita de Michael o ano passado... E agora, sei que posso contar com ele para outras visitas! Que joia! Vamos ver... Vou continuar pensando como posso incluí-lo em nossas aulas nesse semestre ou no próximo.

07 de março de 2017: Ajustes iniciais – 27a

Mais uma vez, eu me pego pensando em como trazer para as aulas de inglês algo que seja significativo para os alunos... fico olhando para eles e imaginando o que seria interessante e proveitoso para eles aprenderem em inglês.

Durante essas últimas aulas, temos falado sobre diversos assuntos - inclusive porque ainda está havendo ajustes nas turmas, com mudança/chegada de novos alunos. Na última semana, eu trouxe novamente a pergunta: se você tivesse a chance de escolher o que estudar nas aulas de inglês o que você escolheria?

Duas respostas me chamaram atenção porque vieram de alunos que tem contato com estrangeiros na igreja em que eles frequentam: São americanos que participam de um projeto missionário. Quem sabe a gente pensa em fazer algo junto com eles? Food for thought...

23 de março de 2017: Bem, volto aqui para escrever sobre a minha saída do Frei Martinho! 28a

Primeira quinta-feira, depois de 16 anos, que eu não vou sair de casa para ir para o Frei Martinho! A sensação de perda está muito forte... que triste! Que surpresa! Que coisa! Ainda estou sem acreditar... 16 anos fazendo parte da minha vida!

Estou meio sem chão... O que eu vou fazer nas noites de quinta e sexta?

Repondo intimamente: escrever minha tese... me consola saber que quanto mais descansada para escrever eu estiver, mais tranquilo será. O que me consola também é que o ano passado foi bem proveitoso e produtivo! Recebi três estagiários que participaram do projeto comigo, teve o projeto que aconteceu com o desenvolvido das sequências didáticas: uma para a elaboração do convite e a outra para a elaboração da entrevista. A visita de Michael à escola foi excelente... digo isso, com base no que os alunos me relataram também.

Sinto um misto de emoções - algumas negativas, indignação, tristeza, medo, vazio, mas algumas positivas: sensação de dever cumprido e, no fundo, aceitação pelo encerramento de um ciclo na minha vida! Olhando para trás, fico feliz em notar que fiz o que pude para que as aulas de inglês no Frei Martinho fossem proveitosas, nem todas as noites foram flores, é verdade... Muitas vezes, cheguei lá, sem vontade de ir, cansada e querendo ficar em casa descansando de um dia longo de trabalho. Outras noites foram mais leves, chegava animada e com vontade de dar a melhor aula ever. Colocando na balança, houve mais inúmeros melhores momentos do que maus momentos... atribuo isso a vários fatores: ao meu bem-estar físico e emocional, ao perfil dos alunos (a maior parte deles estavam interessados em aprender), à diretora da escola (sempre zelosa com tudo e muito exigente com horário e comportamento) e à própria escola (ambiente acolhedor que fez parte da minha vida por tantos anos). Eu sempre gostei do Frei Martinho! Gostava dos alunos - só um ou outro era quem dava trabalho, gostava do pessoal da secretaria, gostava da diretora - que me ajudou muitas vezes, organizando meu horário, e até cuidando de mim, numa fase em que estava meio adoentada fazendo chá de canela ou correndo para pegar sal quando minha pressão baixava e sempre brincava: essa foi uma filha que eu arrumei para me dar trabalho! :)

Bem, agora eu não vou dar aula lá... Saí de lá, ou melhor, fui colocada para fora - junto com outros professores do Estado, aproximadamente uns 100 contratos foram suspensos pelo atual Governo. Espero que ele realize concurso público para repor a demanda. Quando fui ao banco, ouvi alguém dizer que os professores estavam indignados porque não receberíamos o mês de março que trabalhamos, mas só nos avisaram no final do mês que estávamos fora. Enfim, ... vou seguir acreditando que tudo que acontece na minha vida - e está fora do meu controle - é para o meu bem!

APÊNCIDE B:

TRANSCRIÇÕES

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

TRANSCRIÇÕES

ENTREVISTA

C1

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 1	C1:

Transcrição da ENT_C1

Duração: 00:52:18

- 1 **P:** não acredito que eu não vou conseguir, consegui, porque, fica dois, né?
- 2 **C1:** hunrum
- 3 **P:** duas possibilidades, se alguma der errado
- 4 **C1:** ((risos))
- 5 **P:** porque o que vamos conversar aqui é muito precioso para mim agora
- 6 **C1:** é
- 7 **P:** bora lá
- 8 **C1:** hum
- 9 **P:** é:: não sei nem por onde que eu começo, tem esse roteiro aí mas, primeiramente
- 10 agradecendo, MAis uma vez sua disponibilidade, amizade e tudo, parceRIa, porque
- 11 agora já virou parceria, né? ((risos))
- 12 **C1:** com certeza((risos))
- 13 **P:** começou lá no estágio no Frei Martinho, agora é parceria, acho que de uma vida
- 14 **C1:** ((risos))
- 15 **P:** porque enquanto eu escrever, falar sobre a tese, sobre tudo, [[você
- 16 **C1:** [[é:, vai/vai falar de mim, né?
- 17 **P:** é vou falar de vocês por um bom: tempo, [[ou então para o resto da vida
- 18 **C1:** [[é vamos defender, vamos defender minha te::se
- 19 **P:** ((risos)) a:i a::i, mas pronto aí a gente pensou nessa entrevista para falar sobre tan:to
- 20 o::/a experiência de vocês mesmo no estágio, né? No Frei Martinho e:: com dois focos,
- 21 o que foi para vocês o estágio e:: o projeto letramento, eu não se:i, eu só vou te adiantar
- 22 isso, porque, já era para eu ter te falado e eu não te falei, que coincidiu da:: tua aula na
- 23 regência tá na sequência da:: /.../ ser parte da sequência didática do que eu tava fazendo
- 24 com os meninos
- 25 **C1:** hum
- 26 **P:** lembra do projeto? a gente trabalhar/ a gente pode trabalhar horas a fio, se não tiver
- 27 um objetivo, é como a pessoa ler um livro, por ler, por prazer,
- 28 **C1:** hunrum

29 **P:** que era para convidar um americano, para ir lá na escola, fazer uma visita E: eles
30 fizeram uma entrevista, aí tua regência foi sobre os pronomes nominais

31 **C1:** era

32 **P:** que era a sequên:cia do que tava para desenrolar nos assuntos, é que tava pa:ra
33 desenrolar, aí eu fiquei super feliz, porque tanto você quanto Eriberto, puderam,
34 colaborar, com:: o projeto porque você falou dos pronomes pessoais, era /.../ fazia parte
35 da revisão

36 **C1:** hunrum

37 **P:** que bom por isso, e Eriberto falou sobre os cumprimentos

38 **C1:** isso

39 **P:** que també::m era outro assunto necessário

40 **C1:** era

41 **P:** porque quando o americano chegasse na sala, ele, [[né?

42 **C1:** [[certo, isso, e:ra

43 **P:** teriam que cumprimentar “Tudo bem? Boa noite! Como é o seu nome?”
44 aquelas/aqueles cumprimentos que Eriberto explicou, então assim, foi maravilhoso, só::
45 o Wagner, né? Que escolheu outro tema e:: não teve como encaixar

46 **C1:** misturou

47 **P:** é

48 **C1:** misturou com o projeto

49 **P:** mas pelo menos assim, a gente teve duas participações, a tua foi muito boa, porque
50 foi a revisão dos pronomes pessoais que, eles precisavam para fazer o convite, para
51 poder fazer as perguntas da entrevista, aí foi maravilhosa a sua participação por causa
52 disso, aí eu queria deixar registrado, certo?

53 **C1:** obrigado ((risos)) na verdade quando eu pensei em algo, eu pensei [justamente em
54 colaborar com: assim, fazer minha regência, por conta da questão burocrática que
55 precisava ser feita, mas, ao mesmo tempo, né? ser adequado, que possa/que pudesse ser
56 utilizado no seu projeto

57 **C1:** [[é, eu acho que /.../ na verdade, eu acho que acontece mais dessa forma, né?

58 **P:** hunrum, é, desconectado, né?

59 **C1:** isso, e assim, é: eu acho que até eu falei no meu relatório de algum desses estágios,
60 se eu não falei, falei no outro também com relação a isso de/de essa questão, de/de
61 parceria mesmo, do/do /.../ porque quando eu fui para o estágio lá no /.../ para o estágio
62 que era no caso com Carla, né? o estágio seis

63 **P:** que era de/de ensino médio, né?

64 **C1:** isso, assim, foi assim diferente, não que /.../ o professor recebeu bem e tudo bem,
65 mas assim, tipo, tô ali assistindo a aula, não tive mais é/é assim, acho que deveria ter
66 um:a participação maior, do/do professor com o estagiário

67 **P:** é::, hunrum

68 **C1:** poderia fazer uma aula diferente, outra coisa

69 **P:** para não se sentir também, tanto um peixe fora d'água, né? Porque eu acho que tem
70 muitas situações que fica assim, né? Vamos dizer assim “Ah tô na sua sala de aula, né?
71 Tô aqui lhe observando” e fica só essa questão meio estranha

72 **C1:** é, e as vezes uma/uma//uma tipo, a sensação de fis-cal, tá entendendo?

73 **P:** eu acho que é muito FORte

74 **C1:** que não é o intuito, né?

75 **P:** é::

76 **C1:** que não o intuito na verdade

77 **P:** hunrum, é:: mas que bom, que lá assim, a gente se aproximou mais, né? e nessa
78 aproximação, até quando não tinha aula, eu tava me lembrando disso, até quando não
79 tinha aula, porque eles fugiam, né? Lembra que teve umas aulas?

80 **C1:** lembro

81 **P:** que:: teve só as duas primeiras e depois, não tinha mais ninguém para dar aula, e::
82 por um lado ruim isso, e por outro foi bom porque a gente é:: pode trocar algumas
83 ideias, né?

84 **C1:** é

85 **P:** assim “Ó são as dificuldades do turno da noite, isso aqui, é contexto EJA” essas
86 coisas tudinho, então

- 87 **C1:** é, eu/eu lembro/eu lembro, que teve um dia que a gente ficou conversando ali, aí
88 ficou até nove e dez. Aí quando a gente passou no portão, quase o/o vigilante me batia,
89 “que demora danada, nove e vinte” o pessoal da escola só tinha nós mesmo
- 90 **P:** só, só
- 91 **C1:** só nós quatro
- 92 **P:** e agoniado, para ir embora relativamente cedo, para um turno da noite era cedo, e
93 praticamente a gente foi expulso da escola
- 94 **C1:** é: ((risos))
- 95 **P:** é/é/é bom pontual também, pronto, aí com relação a esse roteiro que eu preparei, aí a
96 primeira:: pergunta que eu queria que tu falasse um pouquinho, era essa “Quais foram
97 suas primeiras impressões de chegar à Escola Estadual de E.F. Frei Martinho no turno da
98 noite em que/em que fun/funcionam as turmas de/de EJA?” é dizer assim, se tu já teve
99 contato, algum contato com turma de EJA? Antes desse estágio?
- 100 **C1:** é:, não, não diretamente
- 101 **P:** não, né?
- 102 **C1:** não
- 103 **P:** para assim dizer “Eita, isso aqui é um setor da educação que é voltado para jovens e
104 adultos, e às vezes adultos até de muita idade, às vezes misturados com jovens, né”?
- 105 **C1:** na verdade no estágio seis, como eu fui/eu vi algumas aulas de noite que era /.../ o
106 intuito inicial era fazer de noite
- 107 **P:** ram
- 108 **C1:** ainda diga “Aí meu Deus, ainda vi alguns velhos.” mas lá era praticamente jovens
109 só, né? Os que passaram da idade, mas não tinha, assim, é diferente
- 110 **P:** tu tá dizendo lá no Frei Martinho, né?
- 111 **C1:** nã:o, lá no outro, foi no Orlando Gomes
- 112 **P:** certo
- 113 **C1:** aí no intuito era fazer de noite só que não tinha condições de cumprir a carga
114 horária
- 115 **P:** hunrum
- 116 **C1:** ainda vi algumas aulas, mas lá, era não tinha adulto, eram só jovens mesmo
- 117 **P:** certo

- 118 **C1:** apesar de ser de noite né?
- 119 **P:** só que os que tinham ficado reprova::dos e não podiam mais se matricular na turma
120 da manhã, porque realmente tem mais, né?
- 121 **C1:** isso, é
- 122 **P:** tem essa questão
- 123 **C1:** aí num era assim o EJA propriamente dito, né?
- 124 **P:** hunrum, é::
- 125 **C1:** aí assim chegando lá no Frei Martinho, a primeira impressão fo::i, assim boa
- 126 **P:** hunrum
- 127 **C1:** uma escola limpa, vi que é organizada
- 128 **P:** é
- 129 **C1:** é, assim, eu:, na verdade, para mim foi super agradável, porque as vezes a gente
130 chega assim [[[parece que
- 131 **P:** [[o impacto
- 132 **C1:** é, assim, parede risCAda, coisa quebrada
- 133 **P:** hanram
- 134 **C1:** e lá, não/não vi isso assim
- 135 **P:** é, é uma coisa assim que realmente, até eu tive essa mesma impressão há dezesseis
136 anos, quando eu cheguei lá, eu fu::i su /.../ tive uma surpresa feliz, porque eu imaginei
137 /.../ quando eu fui convidada a ir para lá, eu fu::i cheia de preconceito também, assim
138 “Ah, uma escola estadual, no turno da noite, Cruz das Armas, como é que vai ser?” e
139 quando eu cheguei lá, até essa aparência fí-sica já dá uma sensação
- 140 **C1:** dá
- 141 **P:** exatamente, de segurança aí eu atribuo, a::/ao trabalho da diretora
- 142 **C1:** é
- 143 **P:** sabe? Porque ela é muito zelosa, tanto na/na turma de manhã que funciona as
144 crianças manhã e tarde e o pessoal da noite também, então ela é muito rígida com
145 relação ao comportamento, e:: tem que ser, né?
- 146 **C1:** é

- 147 **P:** e essa PARte de infraestrutura, de manter tudo limpo, organizado /.../ aí dessde que
 148 eu cheguei lá é desse jeito Luciano, dezesseis an::os que quando cheguei eu me deparei
 149 também, sabe? A dizer assim “Oxe, que bonitinho”
- 150 **C1:** é
- 151 **P:** bem arrumadinha
- 152 **C1:** é, exato
- 153 **P:** e tem essa parte do comportamento também, que ela, bate mu:ito em cima, aí eu
 154 fiquei super tranquilo, dizendo “Menino, que bom!”
- 155 **C1:** é: essa questão isso mesmo da segurança, lá você não tem a impressão de tá em
 156 escola de periferia
- 157 **P:** é:, é
- 158 **C1:** pelo menos no geral, né?
- 159 **P:** no geral
- 160 **C1:** não se percebe aquela fala
- 161 **P:** tem uns/alguns fatos
- 162 **C1:** é, sempre tem
- 163 **P:** específicos
- 164 **C1:** tem lá os casos específicos, mas quando você chega lá na porta, você já
- 165 **P:** sente o impacto
- 166 **C1:** é: já sente que ali: os estudantes ali são, né?
- 167 **P:** barra pesada como se diz, né?
- 168 **C1:** é, exato, e lá não percebi isso, né?
- 169 **P:** hunrum, que bom
- 170 **C1:** no/no Frei Martinho
- 171 **P:** então, eu acho que a [[impressão que você teve lá:
- 172 **C1:** [[foi positiva
- 173 **P:** foi positiva
- 174 **C1:** é
- 175 **P:** e a minha dezesseis anos atrás foi positiva também, foi, [[e eu acho que na turma

- 176 **C1:** [[que bom que não piorou, né?
- 177 **P:** é, é, continuou um padrão, né?
- 178 **C1:** isso
- 179 **P:** de qualidade, e eu acho que nas turmas que você teve contato, não tinha muita
180 presença de adultos
- 181 **C1:** é
- 182 **P:** porque durante esse período, esses dezesseis anos, eu já cheguei a ter, em sala de
183 aula, alunos assim::, tinham aqueles jovens de dezoito, né? Por ali, dezenove anos,
184 com:: senhorinha de sessenta anos
- 185 **C1:** sei
- 186 **P:** e/e homens também, às vezes mais a presença feminina, tinham mais mulheres,
187 estudando com mais idade do que homem
- 188 **C1:** sei
- 189 **P:** e eu acho que nessas turmas que vocês tiveram contato, tinham mais jovens
- 190 **C1:** é
- 191 **P:** mas, no colégio tinham adultos também, né?
- 192 **C1:** sim, é
- 193 **P:** circulando no corredor dava para perceber que tinham adultos, né? Maas a turma
194 específica
- 195 **C1:** não
- 196 **P:** onde a gente mais, né? Deu aula, era mais de jovens
- 197 **C1:** isso
- 198 **P:** ah que bom, então a segunda “Ainda considerando esse contexto de atuação, o que
199 você pensa sobre os possí::veis desafios encontrados pelos professores de IN-glês::: a
200 fim de ministrar aulas que sejam significativas para os alunos da EJA?” porque quando
201 eu pensei nisso, eu pensei, assim, “Eita num é fácil ensinar inglês”, num é?
- 202 **C1:** demais
- 203 **P:** num contexto desse de educação, porque bora pensar no contexto de educação
204 regular, porque as vezes inglês pode ser uma matéria que:: não seja apreciada nem
205 querida por todos, diferente de quando uma pessoa vai para um cursinho de in:glês
206 porque vai para ali com aquele intuito “Eu quero aprender inglês.”

- 207 **C1:** é realmente bem diferente
- 208 **P:** e na escola regula::r, inglês você gostando ou não, querendo estudar ou não, tá na
 209 estrutura curricular, você vai ter que estudar, EN-tão pensando nisso, aí eu disse “O que
 210 é que a gente pode levar de significativo?” dizer assim, pensando lá a noite “Hoje a aula
 211 de inglês foi boa.”, né? Como a gente pode pensar nisso, ou então os desafios, num é
 212 assim? O que é que difícil, o que é que pode ser difícil para o professor dar uma aula de
 213 inglês, num contexto desse?
- 214 **C1:** a/assim a dificuldade primeiro é a dificuldade geral que é para todos, no caso todos
 215 os professores que dão aula nesse contexto e aí especificamente um professor de língua
 216 estrangeira, a barreira da língua
- 217 **P:** certo
- 218 **C1:** porque para/para ser significativamente, né? v/ai precisar, de adquirir a língua, né?
 219 Aí tem aquela questão do “Para que aprender inglês?”
- 220 **P:** acho que todo mundo já escutou isso, né?
- 221 **C1:** é
- 222 **P:** “Para quê que eu vou aprender inglês?”
- 223 **C1:** a questão cultura:: de que o conhecimento não é importante porque assim o que
 224 motivaria as pessoas “vou aprender outro idioma.” No caso, o inglês, aprender porque
 225 pode me proporcionar mais conhecimento
- 226 **P:** exatamente
- 227 **C1:** pode proporcionar mais oportunidades na vida profissional e pessoal, uma
 228 satisfação pessoal pelo conhecimento, mas não existe isso
- 229 **P:** é
- 230 **C1:** então eu acho que assim, a dificuldade maior do professor de língua estrangeira, é::
 231 /.../ tá aí nessa questão da::/da língua mesmo, porque enquanto é:: professor de língua
 232 portuguesa, ou de matemática tá falando um idioma comum para aquele estudante
- 233 **P:** hunrum, é
- 234 **C1:** aquele estudante tem interesse do que t:rabalhar aquilo que nunca viu, não sabe
- 235 **P:** é, é
- 236 **C1:** então a dificuldade maior, [[porque
- 237 **P:** [[hunrum e até a fa::lta de consciência por parte deles, até que a gente fale, né?
- 238 **C1:** sim

- 239 **P:** e compartilhei essa consciência com eles de dizer assim “Vocês adquirindo uma
240 língua estrangeira, vocês podem ter acesso a muitas outros conhecimentos de vida, de
241 mundo, de, né? De cultura”
- 242 **C1:** exatamente
- 243 **P:** “Que só com uma língua materna vocês não iam ter, esse diferencial”, né? Esse
244 acesso
- 245 **C1:** diferencial, isso
- 246 **P:** a esses outros conhecimentos
- 247 **C1:** e a língua estrangeira tem a somar, a somar para a construção do/do indivíduo
- 248 **P:** é:: legal
- 249 **C1:** só?
- 250 **P:** hunrum, aí aqui ó “Quando você, chegou à escola, a professora regente”, né? Eu no
251 caso
- 252 **C1:** sei quem é ((risos))
- 253 **P:** “estava desenvolvendo um projeto de letramento, cujo objetivo maior era colocar os
254 alunos em contato com um estrangeiro, e para que isso acontecesse, eles teriam que
255 elaborar um convite e uma entrevista para fazer no dia em que o estrangeiro fosse visitar
256 a escola. Qual a sua opinião sobre o objetivo desse projeto/objetivo desse projeto?”
- 257 **C1:** é esse/esse/esse projeto, eu acho muito importante porque é:é acaba com aquela
258 questão “Por que eu tô aprendendo isso?” então dá um objetivo
- 259 **P:** hunrum
- 260 **C1:** a gente trabalhar/ a gente pode trabalhar horas a fio, se não tiver um objetivo, é
261 como a pessoa ler um livro, por ler, por prazer, não tô estudando, ler é diferente de
262 estudar
- 263 **P:** é
- 264 **C1:** se eu vou ler, aí deixou, passou dois dias “O que é que você entendeu daquilo?”
265 “Bem, é/é/é num tem uma, porque não tinha um objetivo de dizer “Não, eu vou ler esse
266 livro porque eu quero retirar um conceito dele”
- 267 **P:** hunrum
- 268 **C1:** “Fazer uma avaliação.”
- 269 **P:** isso mesmo

- 270 **C1:** então se chega a um objetivo, se tiver/se tiver um para alcançar, se não tiver, fica,
271 né?
- 272 **P:** é como se fosse nadando e não sai do lugar
- 273 **C1:** é, aí o projeto dá um sentido ao aprendizado
- 274 **P:** hanram “Eu tô aprendendo, eu tô revisando os pronomes pesso-ais, porque eu vou
275 precisar deles.”, né? “Ou para fazer o convite, ou para a hora da entrevista, para
276 elaborar as perguntas da entrevista, eu vou precisar usar os pronomes pessoais”
- 277 **C1:** é isso mesmo
- 278 **P:** “Então eu preciso, aprender, como eles funcio::nam, na língua estrangeira e u-sar de
279 ver::dade.”
- 280 **C1:** exato
- 281 **P:** porque eu acho que o pontozinho é “Eu vou aprender isso daqui em inglês para usar
282 de verdade.”, né?
- 283 **C1:** exatamente
- 284 **P:** e eu acho que o ponto, assim de projeto letramento, é na perspectiva que: eu e Carla,
285 né? Estamos passando esse tempo
- 286 **C1:** [trabalhando
- 287 **P:** [assim trabalhando, é:::/é fundamental a presença de interlocutores reais, assim,
288 então, né inglês?
- 289 **C1:** é
- 290 **P:** inglês não é uma língua estrangeira? Então só dá sen:tido, né? No nosso ver, se
291 houver contato com um estrangeiro
- 292 **C1:** é, e se for possível a comunicação real
- 293 **P:** exatamente, essa comunicação real, é muito real, tem que estar muito presente
- 294 **C1:** assim, é:: eu
- 295 **P:** tem que ser uma pessoa de ver::dade, né? Para que a língua seja usada de forma
296 significativa e dizer assim “Ó é um contexto realmente /.../”, dizer assim um estrangeiro
297 chegando e eu querendo fazer algumas perguntas sobre os aspectos culturais do país
298 dele, eu vou ter que usar a língua estrangeira, e aí?
- 299 **C1:** assim é, teve uma experiência com/com Konnery que esteve aqui, passou um tempo
300 aqui
- 301 **P:** do inglês sem fronteiras?

- 302 C1: é: mas assim, ele tava, mas foi mais no início do curso
- 303 P: hum
- 304 C1: mas eu tinha assim, minha confiança tava muito
- 305 P: baixa ((risos))
- 306 C1: baixa assim, mas em todo o caso, algumas questões, eu ainda falei com ele assim,
307 né? mas assim é uma experiência que tipo: “Ah, ele tá usando o inglês e tá me
308 entendendo.”, né?
- 309 P: é::
- 310 C1: então dá uma satisfação de eu consegui é alguma coisa tá entendendo, conseguir
311 fluir numa conversa, mas assim, ele me entendeu sem um interprete, então, né?
- 312 P: que joia, hanram
- 313 C1: eu consegui falar inglês
- 314 P: e o impacto disso, desse momento, por menor que seja, por mais breve que tenha
315 sido, mas um impacto, tu consegue dizer, desse /.../ de você aluno, né? Estudante de
316 inglês ao ter um contato com um estrangeiro, né? Assim, com um
- 317 C1: é assim, é eu consegui fazer isso
- 318 P: tu levasse isso para o resto da vida?
- 319 C1: hunrum
- 320 P: tu acha isso importante?
- 321 C1: sim, com certeza
- 322 P: Significativo?
- 323 C1: porque hoje eu conversei sei lá “Oi, tudo bem?” amanhã eu posso dizer “Oi, tudo
324 bem? Como vai a família?”
- 325 P: é:::
- 326 C1: no outro dia quando eu estudar mais eu vou perguntar “E aí como é que tá o estudo
327 e tudo mais?”
- 328 P: ((risos)) é::
- 329 C1: então há um/um/uma sensação de que eu posso ir evoluindo
- 330 P: hunrum
- 331 C1: com o passar dos dias que eu for estudando, me aprofundando

- 332 **P:** é, e essa sensação “Eu fui capaz de falar, de me comunicar, com uma americano.”? É
333 boa, né?
- 334 **C1:** é boa
- 335 **P:** eu acho que todo mundo, que estuda inglês, se tem a oportunidade, e isso sempre foi
336 muito forte na minha vida, ter a oportunidade de falar com um/um estrangeiro [[com um
337 nativo
- 338 **C1:** [[com um nativo
- 339 **P:** é:: muito significativa e olhe que isso só foi acontecer na minha vida, meio tar::de e
340 mas foi assim um divisor de águas na minha vida
- 341 **C1:** certo
- 342 **P:** por isso que:: eu fu /.../ quando eu pensando em dar significado as aulas de inglês lá
343 no Frei Martinho eu /.../ sempre essa ideia de um americano de um estrangeiro, de um
344 nativo vinha muito forte na minha vida, porque me marcou
- 345 **C1:** sei
- 346 **P:** eu acho que todo mundo que estuda inglês no fundo quer ter esse contato, né?
- 347 **C1:**b humrum
- 348 **P:** aí na minha vida foi um divisor de águas de dizer “Ai que bom!” pronto, eu fui capaz
349 de me comunicar, não foi perfeito
- 350 **C1:** sei ((risos))
- 351 **P:** não foi uma conversa de uma tarde toda, mas é como você diz, começar com um “Oi,
352 tudo bem?”
- 353 **C1:** é
- 354 **P:** e depois perguntar “Como tá sua família? E a viagem como foi? E o tempo como é
355 que tá?”, né? Mas só ter essa oportunidade eu acho que incentiva, motiva para a gente
356 querer aprender mais
- 357 **C1:** exato
- 358 **P:** porque tem uma outra oportunidade, né? Uma interação maior, melhor, pode
359 acontecer, então que bom que a gente compartilha também, teve a oportunidade de
360 compartilhar
- 361 **C1:** isso
- 362 **P:** que teve um contato já com um naTIvo e que a sensação produzida foi de motivação,
363 porque eu acho que dá vontade mais de:: estudar mais ainda

- 364 **C1:** é, exato
- 365 **P:** e o meu objetivo, para os alunos do Frei Martinho, foi essa também, que era
366 despertar neles a vontade de estudar mais inglês porque faz sentido
- 367 **C1:** ram
- 368 **P:** de dizer “Eu tô estudando inglês porque é possível.”, né? “Eu ter contato e abrir
369 mundo, perspectiva, consciência, tudo através da língua estrangeira.” *Show*
- 370 **C1:** como se fosse o estudante assim no tempo de estudante
- 371 **P:** sim, hanram
- 372 **C1:** porque depois que a pessoa casa, ela tem filhos, trabalha, não é a mesma vida de
373 estudan::te, que se enche os olhos
- 374 **P:** é,é, cem por cento estudante, né? Porque tem muito que tem a capacidade de ser,
375 nunca exclusivamente estudante quando a gente tem que se dividir
- 376 **C1:** é, exatamente
- 377 **P:** não só estudar e trabalhar, né?
- 378 **C1:** é, aí essas oficinas, essas turmas que vinham, né? Eu ficava com uma vontade e eu
379 não podia participar, eu acho que certamente, isso é muito
- 380 **P:** porque elas ofereceram um cursos, num foi?
- 381 **C1:** foi, ofereceram cursos, [faziam
- 382 **P:** [oficinas
- 383 **C1:** isso, oficinas
- 384 **P:** aí [[era a oportunidade de ter contato
- 385 **C1:** [[de ter contato com um nativo, é
- 386 **P:** é Luciano, então bora “Ainda pensando sobre o desenvolvimento de projetos de
387 letramento, você considera projetos de letramento como uma alternativa para que haja
388 uma maior motivação para aprender uma língua estrangeira nesse contexto de
389 educação? Por quê?”, né? Assim explique, a gente já mais ou menos já falou
- 390 **C1:** é, falamos agora
- 391 **P:** hanram que:: a importância /.../ resuma então, a importância de projeto letramento
392 para ter uma motivação para estudar inglês
- 393 **C1:** exato, porque eu acho que o::/.../ é como eu tava falando, o: projeto ele dá uma
394 motivação, é como se fosse uma alavanca levantando você, né? E até tipo, se você, para

- 395 você se sair bem tipo “Eu não quero fazer feio”, aí você vai perceber “Eu vou precisar
396 estudar mais.”
- 397 **P:** ((risos)) é
- 398 **C1:** “Eu vou precisar estudar mais”
- 399 **P:** essa ideia de fazer feio, é: importante
- 400 **C1:** “Fazer feio, ixi!” e ainda mais porque ainda existem muitas pessoas que ainda,
401 vamos dizer assim, essa questão de superioridade cultural, né? Que existem
- 402 **P:** hunrum, é
- 403 **C1:** mas a questão do fazer feio mesmo que eu queria
- 404 **P:** é tu acredita que eu vi isso com/com/quando a gente tava ensaiando as perguntas?
405 Para eles fazerem quando a gente elaborou as perguntas porque, vocês não estavam
406 mais lá quando a gente fez a parte da entrevista, mas foi assim, eu pedi para que eles
407 pensassem: “Olhe vocês têm a oportunidade de conhecer um americano, pensem aí
408 Estados Unidos, o que vocês já viveram nesse tempo” cinco minutinhos, “todo esse
409 tempo com relação a esse país, o que é televisionado e tudo, vocês têm essa
410 oportunidade de conhecer um americano, o que é que você gostaria de perguntar?
411 Principalmente de cultural sobre o país deles?” aí:: escreveram, eu tô até com as
412 perguntas aqui, porque foi desde “Você morava perto da Disney?” assim, porque aí eu
413 fiquei achando interessante essa pergunta com relação a Disney porque ele associou
414 Estados Unidos com esse pa:rque, né?
- 415 **C1:** com a Disney
- 416 **P:** e o sonho, tantas crianças querem conhecer a Disney
- 417 **C1:** certamente, era um sonho dele
- 418 **P:** e, a coincidência é que ele morava perto da Disney
- 419 **C1:** eita que bom ((risos))
- 420 **P:** ele morava na Califórnia, aí foi muito legal, ele disse chega eu fiquei surpresa,
421 porque eu não sabia
- 422 **C1:** ah não sabia
- 423 **P:** aí ele disse que morava, e:: ele morava na Califórnia e da casa dele se ele subisse até
424 o ultimo andar da casa
- 425 **C1:** sei
- 426 **P:** dava até para ver a queima de fogos que tem toda noite, né?

427 **C1:** hum

428 **P:** na/lá no castelo da Cinderela aí ele disse “Ai que legal!” aí: ele achou o máximo, né?
 429 O aluno que fez essa pergunta, achou o máximo, mas voltando um pouquinho, aí
 430 quando a gente tava ensaiando as perguntas, que eles já tinham, cada um fez de
 431 educação ou de comida, se ele tinha gostado das comidas aqui do Brasil, então se a
 432 comida de lá era mais gostosa do que a daqui, fizeram perguntas super variadas

433 **C1:** é

434 **P:** eu gostei do que eles perguntaram

435 **C1:** sim

436 **P:** aí, mas só que no ensaio, um dia antes de Michael ir, teve essa preocupação de não
 437 fazer feio, porque cada um que chamasse, para a gen::te re-petir a pergunta

438 **C1:** sei, sei

439 **P:** ensaiando sabe bem direitinho, para que eles não fizessem fe:io

440 **C1:** exato

441 **P:** quando o americano tivesse lá, aí essa preocupação assim, aí eu disse “Realmente
 442 eles [[estão motivados”, né?

443 **C1:** [[você ver, exato

444 **P:** assim , além de traduzir, de saber o significado, né? E eles estavam querendo saber,
 445 eles estavam super engajados para pronunciar da melhor maneira possível para não
 446 fazer feio

447 **C1:** exato

448 **P:** mas tá vendo como é importante?

449 **C1:** aí, o uso realmente né? [[O que vai

450 **P:** [[de verdade, de verdade, é

451 **C1:** quando o uso é de verdade eu quero fazer de verdade

452 **P:** é, ((risos)) foi bem por aí, txurururu, ó: a quinta

453 **C1:** humrum

454 **P:** Infelizmente, você não pode estar presente no dia da visita do estrangeiro, né? O
 455 americano, o nome dele é Michael Finn, na Escola Estadual de E.F. Frei Martinho, mas
 456 deixa eu te mostrar aqui, foi pouca coisa que terminou sendo gravada, mas só para tu ter
 457 uma ideia, deixa colocar, tá lá em baixo, cadê, ó, aqui, o áudio não tá bom desse, esse é

458 e::le, a gente estava lá naquela última sala, perai, deixa eu ver se eu te digo, perai que eu
459 não tô /.../ aqui ele tava desenhando onde é que ele morava

460 **C1:** hunrum

461 **P:** ele tava desenhando o mapa dos Estados Unidos e tava dizendo onde ficava, a
462 Califórnia, norte e sul, tava explicando alguma coisa lá do país, do/do/de/de onde ele
463 morava, aqui foram as perguntas, olha “Onde você nasceu? O que você mais gostou no
464 Brasi::l? Como é o sistema educacional nos Estados Uni::dos? Qual a diferença, entre
465 João Pessoa e o lugar onde você vivia nos Estados Unidos?” ele falou mu::ito sobre isso

466 **C1:** hunrum

467 **P:** “As comidas americanas são gostosas? É::: você gostou da comida Brasileira,
468 encontrada em João Pessoa?” Tá vendo assim, falaram muito de comida, aí tá vendo ó
469 “Você morava perto da Disney? Você estuda em João Pessoa? É::: você gosta das
470 pessoas da Paraíba? Por quê?” nesse aqui ele nos elogiou bastante, dizendo que éramos
471 amigos, que sabíamos receber, eram pessoas simpáticas, sabe?

472 **C1:** humrum

473 **P:** e aqui “Quais são os aspectos positivos e negativos de::: morar no Brasil?” nos
474 Estados Unidos os aspectos, né? Que nos Estados Unidos ele tinha muito é::: bens
475 materiais, tinha moto, tinha carro, ganhava muito dinheiro e lá ele trabalhava como
476 eletricista e tinha um padrão de vida com bem mais conforto, só que aqui no Brasil, ele
477 encontrou o grande amor da vida dele, aí já tem um filhinho e tudo

478 **C1:** sei

479 **P:** aí ele disse que hoje a vida dele é mais rica, por causa da presença deles dois da
480 esposa e do filhinho do que nos Estados Unidos, mesmo, tendo carro e moto e ele
481 chegou num carro bem::: simplesinho, assim bem::: acabadinho, mas, foi muito legal
482 assim, ele ter pontuado isso, ele hoje se achando mais rico do que quando morava nos
483 Estados Unidos por causa de valores, né, Luciano?

484 **C1:** é eu achei a/a/a no semestre foi fantástico

485 **P:** hunrum

486 **C1:** justamente porque é::: as pessoas veem os Estados Unidos, quase como se fosse o
487 céu, né?

488 **P:** é

489 **C1:** “Vou para os Estados Unidos, que lá só tem coisa boa.” aí isso aí mostra que a
490 pessoa pode ter a felicidade aqui, independente dos Estados Unidos, né?

491 **P:** exatamente

- 492 **C1:** o fato de querer estudar a língua, claro, que você tem que aprender da cultura, né?
- 493 **P:** hunrum
- 494 **C1:** se você quiser fazer, um/um /.../ estudar realmente, mas não achar que lá é o céu
495 que aqui /.../
- 496 **P:** exatamente
- 497 **C1:** porque só vai /.../ Estados Unidos não é a Disney, né? A Disney é um parque de
498 diversões que tem por aqui também
- 499 **P:** exatamente
- 500 **C1:** que você pode tá se divertindo, mas o problema, né?
- 501 **P:** vai ter também
- 502 **C1:** que tem às vezes, pessoas que não tem coragem nem de amarrar os sapatos, “Eu
503 quero ir para Europa! Eu quero ir para o Japão!” ali em outro país, vai lá, mas não rende
- 504 **P:** vai, porque se, né? Não que amarrar o/o sapato aqui, como é que vai trabalhar lá?
- 505 **C1:** tem que trabalhar
- 506 **P:** exatamente
- 507 **C1:** aí não tem foco
- 508 **P:** eu concordo, concordo contigo
- 509 **C1:** “Ah eu fui na Europa, mas as ruas são limpas!” sabe por que? Porque ninguém joga
510 lixo na rua, aí chega aqui, aí não limpa “Então vou morar lá.”
- 511 **P:** é, é incrível, é incrível e você tem contato, viaja, desse/desse jeito, porque as vezes
512 até indo para o Sul do país, não precisa nem ir as vezes para fora, se chega nessas
513 cidades do sul do país, sei lá, Gramado, alguma coisa, as ruas são todas limpas, aí as
514 vezes até::: é assim, dizer “Poxa, nesses lugares tu não [[joga lixo no chão”
- 515 **C1:** [[na rua
- 516 **P:** “aí por que quando chega em casa, na própria casa, bora dizer assim no Nordeste, aí
517 se comporta dessa maneira? É feito um porco, porque quantos carros, às vezes, carro
518 caro, importado e tudo, baixa o vidro aí joga um copo, joga papel, joga, né? Para fora da
519 janela e tá sujando a rua aqui.” É uma questão de consciência mesmo
- 520 **C1:** é muito difícil, é muito difícil essa mudança
- 521 **P:** hanram, é:, e teve um/um esse outro pedacinho aqui ó, eu acho que vai dá para
522 entender, porque ele tá falando português, que ele aprendeu sozinho

- 523 **C1:** tem o nativo de inglês aprender a conjugar
- 524 **P:** você se dedicar, a mulher e o filhinho dele, vergonha
- 525 **C1:** humrum
- 526 **P:** a vergonha ele /.../ tu tá/.../ é:: como eu escutei lá, né?
- 527 **C1:** ham
- 528 **P:** ele tava falando de inglês, de aprender inglês, a primeira coisa é querer, se não
529 querer, num adianta e a segunda é vergonha
- 530 **C1:** é
- 531 **P:** “Aprendizagem” ((referindo-se a pronuncia do americano)) deu para entender mais
532 ou menos?
- 533 **C1:** é, essa é/é a questão, é
- 534 **P:** o áudio tava bem::
- 535 **C1:** é, mas essa questão de vergonha, realmente dificulta muito o aprendizado da língua
- 536 **P:** hunrum
- 537 **C1:** a pessoa fica sempre /.../ eu tenho observado em mim mesmo, né? Ao longo do
538 curso
- 539 **P:** hum
- 540 **C1:** se bem que eu sou/sou bem matuto, eu só falo em lugar que eu já conheço ((risos))
- 541 **P:** hanram, não, mas essa questão é de quem é tímido na própria língua materna e ter
542 que enfrentar, né? A língua dos outros
- 543 **C1:** aí assim, exatamente, é, e::: assim outra coisa /.../ sim, concluindo, né?
- 544 **P:** hunrum
- 545 **C1:** eu tenho esse problema, né? De dicção e tudo
- 546 **P:** hum:
- 547 **C1:** é uma dificuldade a mais, mas assim, eu sou consciente de quanto mais se fala,
548 mais /.../ do início, entre todos
- 549 **P:** hunrum
- 550 **C1:** eu tô começando e só sei dizer “Bom dia!” então vamos dizer “Bom dia!” na língua
551 estrangeira, eu num tô tentando aprender?

- 552 **P:** é
- 553 **C1:** uma coisa que falta aqui no/.../ aqui nos alunos, a turma é estudante de língua
554 inglesa, falar em inglês nas aulas de língua e literatura, aí se vira assim para o lado “Me
555 empresta uma caneta?” fale ao menos isso em inglês
- 556 **P:** tem que falar, é Luciano
- 557 **C1:** porque aí a/a tipo ficando naturalmente
- 558 **P:** exato
- 559 **C1:** porque eu/eu sei falar uma coisa
- 560 **P:** aproveitar, hunrum
- 561 **C1:** mas enquanto aquilo não vira um hábito, parece que eu tô forçando
- 562 **P:** é
- 563 **C1:** tem que pen:sar o que é que vou dizer, não fica natural se a gente não pratica, então
564 assim se tentasse /.../
- 565 **P:** parabéns
- 566 **C1:** porque eu sei, então eu vou falando em inglês
- 567 **P:** hunrum, e aproveitar esse contexto de sala de aula
- 568 **C1:** exatamente
- 569 **P:** que é praticamente, o único lugar que a gente tem:: para falar
- 570 **C1:** hunrum
- 571 **P:** o mais naturalmente em inglês, já que tá ali uma turma, todos os estudantes de letras
572 inglês, aí vai ser o ambiente ma:is natura:l, que a gente vai ter mais contato na nossa
573 vida
- 574 **C1:** isso
- 575 **P:** para poder falar em inglês, aí realmente, por que não pedir um lápis em inglês, né?
- 576 **C1:** hunrum
- 577 **P:** por que não chegar e se cumprimentar com os alunos, né?
- 578 **C1:** isso, hunrum
- 579 **P:** com os colegas de sala em inglês, é uma boa observação mesmo

- 580 **C1:** agora mesmo, na:: essa turma, nessa aula que eu vou agora, é: a professora tá::
581 falando português, porque assim, ela vê
- 582 **P:** a dificuldade?
- 583 **C1:** é, aí:: ela /.../ chega ela ficou assim ((surpresa)) tá entendendo?
- 584 **P:** hunrum
- 585 **C1:** na verdade eu vi também /.../ eu me surpreendi porque eu achava que de manhã a
586 turma tava mais
- 587 **P:** era mais avançada, né?
- 588 **C1:** estudando, só estudante, né?
- 589 **P:** é::
- 590 **C1:** eu pensei que
- 591 **P:** que o nível fosse maior, mais alto
- 592 **C1:** é, mas é uma dificuldade, e eu ainda mais de literatura, que pelo visto deu uma /.../
- 593 **P:** hunrum, é::, literatura é::
- 594 **C1:** eu sei “Você gosta de ler?” eu “Não” “Você estudante do curso de letras, não gosta
595 de ler” Isso me diz sabe o quê? “Que o nosso sistema de educação é falido”
- 596 **P:** tá vendo, mas é uma boa observação, foi assim, uma chicotada
- 597 **C1:** é:: porque tem que le::r, se tá fazendo um curso de letras, né?
- 598 **P:** é, e principalmente o curso de letras, né?
- 599 **C1:** porque assim, essa questão da literatura é outro ponto que::
- 600 **P:** hum
- 601 **C1:** que deixam as pessoas meio assim, eu tava até conversando com a minha esposa
602 assim, nós fomos para um /.../ com uma amiga nossa
- 603 **P:** hum
- 604 **C1:** assim a pessoa não lê, ela/ela não gosta de escutar uma música, não gosta de ler um
605 livro, aí a conversa dela é sempre algo que se for olhar, num tem uma: profundidade
- 606 **P:** hunrum, nem conteúdo, nem diversidade, nem nada
- 607 **C1:** e a professora disse assim, quem não lê fica conversando água, né? Assim, não tem
608 o que falar, aí eu me lembrei, miolo de pote

- 609 **P:** é, é, só o miolo de pote, né Luciano
- 610 **C1:** é, porque não tem o que falar
- 611 **P:** exatamente, é a importância da leitura mesmo e principalmente, para os alunos
- 612 **C1:** de letras ((risos))
- 613 **P:** de letras e mais o pessoal de engenharia, eles têm que ler mu::ito
- 614 **C1:** com certeza, com certeza
- 615 **P:** eles tem que fazer aqueles cálculos estrambólicos, tem muita leitura ali por trás, né?
- 616 **C1:** é
- 617 **P:** e letras, né?
- 618 **C1:** exato, a questão das interpretações
- 619 **P:** é, é
- 620 **C1:** porque no caso de exatas o texto tá ali, é só a questão dos termos técnicos, enquanto
- 621 que nas teorias precisa de interpretação, em humanas
- 622 **P:** é, é, hanram, então para frente “Fale um pouco, sobre o enGAjamento do/dos
- 623 estagiários no desenvolvimento das aulas. O que você acha que deve acontecer quando
- 624 os estagiários chegam à escola?” porque também, isso daqui foi uma preocupação
- 625 mu::ito gran:de minha de:: trazer assim, vocês para perto, assim para que pudessem
- 626 participar das aulas, a /.../ né? Teve muitas dificuldades eu acho, no período que vocês
- 627 estavam lá de assim não ter aula, às vezes a gente tava lá para dar aula e não tinha aluno
- 628 **C1:** é, é, juntava duas turmas da noite
- 629 **P:** exatamente ((risos)), mas o engajamento assim, o que você acha que deve acontecer
- 630 do outro lado, do meu lado sendo o professor regente, como é que os alunos devem, né?
- 631 Os estagiários, devem se:r, como é que devem acontecer esse processo
- 632 **C1:** assim, é::
- 633 **P:** tu falando do outro lado, né? Bora dizer assim
- 634 **C1:** do/do que deveria ser a parceria, né? desse estagiário com o professor regente, eu
- 635 acho assim poderia /.../ partir do:: /.../ sim eu acho que precisaria, o professor no caso
- 636 do/da universidade, um professor no caso, como você, ter um contato em relação com a
- 637 turma de estagiários, igual a você, aí é:: /.../ tipo assim, tá professor e estagiário, como é
- 638 que pode fazer para o estagiário não ter participação só na regência a ser observada
- 639 **P:** hunrum
- 640 **C1:** assim, observada, né? fazer parte do estágio, dar uma aula, e/e/e isso

- 641 **P:** [[ajudando na preparação da A:ula, né?
- 642 **C1:** isso, em consenso para com o professor, né?
- 643 **P:** hunrum
- 644 **C1:** “O que é que você tá vendo? Quais são os assuntos da próxima aula.”
- 645 **P:** hunrum
- 646 **C1:** “Posso fazer parte? Posso participar de alguma forma do/durante o estágio, não só
- 647 lá na regência?”
- 648 **P:** é
- 649 **C1:** eu acho que poderia ver isso e ser mais é:: digamos assim, teria um//um maior
- 650 aproveitamento
- 651 **P:** hunrum
- 652 **C1:** até por parte do professor, que tá lá, que já tá há muitos anos
- 653 **P:** hanram, de ambas as partes
- 654 **C1:** mas desde que esteja aberto, né? Ao é /.../ a/a questão de/de crescimento
- 655 **P:** é, alguma mudança
- 656 **C1:** porque algumas pessoas, né? Tô aqui e não quero, e também essa questão de
- 657 conhecimento na escola, aí já tem a dificuldade as vezes de ser recebido, se ele deixar
- 658 assistir a aula e no final assinar, a pessoa já fica agradecido, né?
- 659 **P:** é, hunrum ((risos))
- 660 **C1:** é assim mesmo, você chega na escola a professora não conhece
- 661 **P:** é
- 662 **C1:** aí diz “Tá bom, [[entre aí e fica aí.”
- 663 **P:** [[e fique quieto
- 664 **C1:** “E no final assina.”
- 665 **P:** é ((risos))
- 666 **C1:** aí assim, não é/não é/não é, uma parceria, é assim uma questão burocrática, tipo
- 667 assim “Eu preciso” e tem alguns que realmente, né? [[“Não! Na minha sala eu não
- 668 quero não.”
- 669 **P:** [[aqui na mi::nha sala não, é:

- 670 **C1:** até porque tem medo das críticas
- 671 **P:** exatamente, é
- 672 **C1:** eu assim, para ser o estágio eu acho que realmente, como professor coordenador da
673 universidade
- 674 **P:** sim, hanram
- 675 **C1:** ter um professor de/de/de relação, de troca
- 676 **P:** é
- 677 **C1:** que não seja pessoal, é profissional, dizer ó “A turma de estagiários, você pode?”
- 678 **P:** hunrum, e haver essa orientação
- 679 **C1:** e até/ e até:: podia dar uma aliviada no camarada, né? No professor
- 680 **P:** hunrum, ótimo, e::, concordo contigo também “Sobre a sua formação acadêmico-
681 profissional, o que as observações da/das aulas, a regência e as conversas com a
682 professora regente, né? No caso comigo, cresceram/acrescentaram ao desenvolvimento
683 da sua formação?” isso aqui a gente já /.../ é: conversou também, inclusive na
684 autoconfrontação
- 685 **C1:** foi
- 686 **P:** só::: um resumo, é:: Luciano
- 687 **C1:** é/é que assim, esse estágio, né? Que eu fiz com você: e essa/essa nossa, digamos,
688 esse reencontros foi bom por essa questão da::/da::/da crítica mesmo, porque essa
689 questão da autoconfrontação de se ver:::, né? Que não é comum
- 690 **P:** acrescentou para sua vida?
- 691 **C1:** com certeza, né? porque assim, tem coisas que a gente só vê se tiver, observando,
692 né?
- 693 **P:** é
- 694 **C1:** quando tá na ação, você não consegue perceber
- 695 **P:** hunrum, é
- 696 **C1:** você consegue perceber a ação de outros, e quando você se assiste, né? Aí, você vê
697 “Aquilo, eu fiz isso. Isso tá errado.” Ou /.../
- 698 **P:** eu apaguei tanto, tu lembra que na/na/na autoconfrontação, tu dizia “Eu apaguei
699 várias vezes o quadro.” E que na hora não tinha nem percebido que tinha apagado tanto,
700 mas só se assistindo, foi que tu falasse isso eu disse “Eita, foi.”

- 701 **C1:** exato, é, justamente
- 702 **P:** e como isso representou para você, né? Porque para mim, num influenciou a
703 quantidade de vezes, que tu tinha apagado o quadro não, mas foi uma coisa que LHE
704 chamou atenção
- 705 **C1:** foi, sei, é, tô entendendo, que me incomodou depois, né?
- 706 **P:** é
- 707 **C1:** tipo assim, se eu tivesse assistindo alguém, fazendo aquilo, eu ia achar que: tava
708 demais
- 709 **P:** “Para, menino, de apagar tanto esse quadro!”
- 710 **C1:** “Deve tá escrevendo coisa errada aí, né? Para tá apagando tanto.”
- 711 **P:** é ((risos))
- 712 **C1:** então assim, foi muito importante, por essa questão, essa reflexão sobre: a/o: ato
- 713 **P:** de dar aula, né?
- 714 **C1:** exato
- 715 **P:** de dar aula [[nesse contexto, né?
- 716 **C1:** [[nesse contexto
- 717 **P:** hunrum, legal, e “Após a conclusão do estágio, o que você me diria sobre
718 importância e/ou desafios desse momento para a sua formação profissional?” porque::
719 aqui é para a gente encerrar mesmo, falando so:bre a importância, do estágio, e os
720 desafios que ele tem, porque assim a gente sabe /.../ eu acredito que o estágio é muito
721 importante para a vida da formação de qualquer pessoa que esteja fazendo uma
722 licenciatura, é o chegar junto
- 723 **C1:**é verdade
- 724 **P:** assim, andar o mais próximo da realidade, mas só que tem os desafios também
- 725 **C1:** com certeza
- 726 **P:** a gente já falou, né? Assim, a respeito
- 727
- 728 **P:** hunrum, massa
- 729 **C1:** mas quando você vai vê do outro lado, né? Sabe que a/os ângulos mudam, né? Aí a
730 pessoa enxerga outras coisas, então, é:: é um estágio e eu acho muito importante,
731 principalmente, eu vejo assim, colegas do curso, que não/não conhecem essa realidade

732 de escola pública, estudaram a vida toda em escola privada, então eu achei ainda mais
733 importante, porque eles não têm, eu acho que, [[noção, pode ter uma noção de ouvir
734 dizer

735 **P:** [[de como seja essa realidade, sei

736 **C1:** mas viver é diferente, tá entendendo? Então eu acho o estágio muito importante, e
737 até mesmo para dizer “Eu quero. Não, eu não quero.”

738 **P:** muito enriquecedor

739 **C1:** é, [[a questão, é de dizer assim “Eu não quero isso, não.”

740 **P:** [[ótimo que tu falasse nesse assunto, deixa eu te perguntar, quando chega junto da
741 realidade, provoca esse tipo de reflexão “Eu quero realmente ser professor?”

742 **C1:** exato

743 **P:** num é? Porque eu acho que o estágio, nos dá essa importância, o poder que o estágio
744 tem é fazer o aluno se perguntar “É isso que eu quero para minha vida?” num se
745 pergunta?

746 **C1:** é, exato

747 **P:** eu acho que é o momento em que ma::is essa/essa pergunta vem a tona no curso,
748 porque uma hora, vamos dizer assim, pode ter uma experiência positiva e dizer “Poxa,
749 ensinar é muito lindo, a sala de aula. Eu nasci para isso.” Alguma coisa desse tipo, “Eu
750 quero enfrentar esses desafios!” e também pode acontecer de dizer “E::u? Nessa sala?
751 Enfrentar isso?”, né?

752 **C1:** exato

753 **P:** “Enfrentar isso para o resto da minha vida, é isso que eu quero, para minha vida? Eu
754 não.”

755 **C1:** é

756 **P:** aí é a hora ((risos))

757 **C1:** é, aí assim, outra questão é/é, para mim, né::? Foi um ponto de confronto, diante
758 dessa realidade, claro que já mudou, do tempo que eu era estudante, né? Sempre é:: o
759 tempo passa, as coisas mudam, mas é::: como aplicar essas teorias, nesses/nessa
760 realidade, né? Porque uma coisa é a teoria, o papel, outra coisa, é aplicar na realidade

761 **P:** hunrum, é:, é a pergunta que não quer calar

762 **C1:** é, eu acho assim, no dia-a-dia na prática, eu posso ir tentando, ver assim, se eu
763 quero fazer assim, não/não é uma coisa que tenha uma pergunta de sim ou não, né? É
764 muito subjetiva, mas uma coisa que me inquietou assim “Co:mo, como fazer?”

- 765 **P:** tudo/tudo que você estuda aqui, assim a parte teórica como levar e colocar na prática
766 na sala de aula
- 767 **C1:** como levar, é:, porque, com o referencial é: o PCN, agora a base para exercer, mas
768 como aplicar isso, porque quando eu vou aplica:r “Faça o alfabeto.” Se o cara não sabe
769 nem o “a, e, i, o, u”, então eu tenho que voltar para o “a, e, i, o, u”, mas isso aí é outra
770 coisa, já era para saber, né? Então é como essa/esse exemplo que eu citei
- 771 **P:** que ótimo que você falou isso, hunrum
- 772 **C1:** é, eu vou falar para a professora, eu vou falar de: narrativa, mas “O que é
773 narrativa?”, né?
- 774 **P:** hanram, é
- 775 **C1:** “A de terceira pessoa” aí o aluno diz “Tem três pessoas é?”, aí o aluno não sabe, aí
776 como é que o cara vai falar?
- 777 **P:** ((risos)) é
- 778 **C1:** aí é esse sentimento, que eu acho que a maioria dos professores têm, né?
- 779 **P:** hunrum
- 780 **C1:** como eu converso com minha esposa também, né? Que é professora e tipo assim
- 781 **P:** ah: tua esposa é professora? Que bom
- 782 **C1:** é
- 783 **P:** então vocês têm mu:ito assunto sempre, né? ((risos))
- 784 **C1:** é, na verdade ela está afastada, né? Porque Mateus está com dois anos, aí ela não
785 trabalhou mais
- 786 **P:** mas tem muita vivencia, né? Ela tem experiência de sala de aula?
- 787 **C1:** é, ela passou dois anos de sala de aula, na verdade
- 788 **P:** hanram
- 789 **C1:** mas assim, dava, ela já dava aula de reforço
- 790 **P:** joia
- 791 **C1:** e assim, a: minha irmã também é professora
- 792 **P:** eita, tem muita gente para conversar, né Luciano?
- 793 **C1:** é, aí:: é:: assim, uma realidade que não foi novidade para mim
- 794 **P:** hunrum

795 **C1:** mas, assim no geral eu acho que é muito importante, principalmente, para quem
796 não tem o contato

797 **P:** é

798 **C1:** é como assim, é, eu acho, é:: pessoas que não tem muita criança na família, quando,
799 nasce o primeiro filho “O que é que eu faço?”

800 **P:** hunrum

801 **C1:** “O menino chorou, o que é que eu faço?”

802 **P:** é ((risos)) ser professor, né?

803 **C1:** é

804 **P:** enfrenta a primeira sala de aula sozinho e fica “O que é que eu faço?”

805 **C1:** “O que é que eu faço primeiro?” então assim foi realmente uma experiência que me
806 foi gratificante e me trouxe muito, é:: essa questão da reflexão mesmo sobre o ato de:,
807 lecionar, né?

808 **P:** é, que bom, eu acredito também, assim, que e:u cresci junto com vocês, nesse
809 processo de reflexão, tan:to enquanto que a gente tava lá ainda no Frei Martinho e eu
810 SABia que vocês iam para lá, observar a mi:nha aula, e muitas vezes no caminho me
811 questionando “Meu Deus, o que é que eu posso fazer, assim para que eu possa ser um
812 bom modelo, um bom exemplo?” Porque tem esse outro [[lado também, né?

813 **C1:** [[tem, a pessoa também se cobra

814 **P:** assim quando abre as portas da sala de aula, dizer assim /.../ eu me perguntei muito
815 “O que é que eu posso contribuir, para a formação deles? O que é que eu posso assim,
816 fa:ze::r, né? Dentro /.../ me:smo dentro das limitações do contexto de tudo, mas que
817 acrescente?” eu sempre pensava assim “Eu vou acrescentar o quê: na formação deles?”
818 porque tem esse/esse questionamento também desse lado

819 **C1:** o como aplicar na/na realidade

820 **P:** tudo o que eu aprendi na universidade, como aplicar de forma de sentido, né? Que
821 faça sentido que/que provoque, alguma mudança, tanto na vida dos alunos, quanto de
822 vocês que acabou estabelecendo essa parceria, dizer assim que seja útil, né?

823 **C1:** isso

824 **P:** para nossa vida profissional, acadêmica e tudo e que bom que aconteceu, tanto assim,
825 a questão até, de afinidade, porque a gente teve tempo de conversar, de tudo, ou se não,
826 parceria, de dizer assim “vocês acabaram colaborando com o projeto que eu tava super
827 envolvida e querendo que acontecesse, sabe? Assim querendo que eles tivessem contato
828 com/com um nativo, justamente na esperança de: o que provo:cou, o meu primeiro

829 contato com um nativo, o que provocou em mim? Mais vontade de querer estudar inglês
830 que: acontecesse na vida deles também, né?

831 **C1:** é

832 **P:** assim, foi significante de dizer “Poxa vida, a professora de inglês do Frei Martinho,
833 conseguiu, né? Entrar em contato com um americano e eu consegui falar, me
834 comunicar, nem que seja uma PERgunta, né? E depois passar para segunda”

835 **C1:** isso

836 **P:** e que isso abrisse mais assim a/a mentalidade deles e trouxessem algum significado
837 para as aulas de inglês no Frei Martinho e vocês, né? Mesmo infelizmente, não estando
838 presente no dia que Michael, vocês fizeram parte, né?

839 **C1:** teria sido um algo mais ainda

840 **P:** hunrum, é::, mas ele confirmou /.../ foi numa quinta-feira e ele só me confirmou
841 cin::co, cinco e meia da tar::de

842 **C1:** “Daqui a pouco eu chego lá!”

843 **P:** foi, eu disse “Michael, vai ser possível hoje?” aí ele disse “Márcia, ainda não sei, é::
844 lá para as cinco, ou cinco e meia eu te dou uma resposta.” Aí eu “Tá certo, *Thank you!*”
845 ((risos)) aí eu achei muito mal educado da minha par:te

846 **C1:** ham

847 **P:** como ia ser cinco, cinco e meia para a gente estar lá as sete, eu disse “Como é que eu
848 vou dizer aos meninos, venham” , né? Pensando em vocês três “E vai que ele não
849 venha?”, né? E dizer “Venham, venham, venham, corram, corram, corra, o americano
850 vem!” aí eu fiquei numa situação muito, muito, difícil

851 **C1:** sei

852 **P:** mas morrendo de vontade que vocÊs estivessem lá, porque tavam lá comigo, né? A
853 gente distribuir convite, fazer, como a história dizer “Que modelo de convite é esse? É
854 convite para festa? Para formatura? Para num sei o quê?”, né?

855 **C1:** hunrum

856 **P:** e: eu acho que com vocês a gente ainda viu os dias na semana, num foi? Alguns
857 meses do ano, algumas coisas assim que precisava para colocar no convite, aí teve uma
858 ou::tra aula, que a gente fez os convites, colocando o endereço do Frei Marinho, e: aí
859 na/na/na aula ainda entreguei o convite dizendo “Olha esse aqui foi o convite que a
860 gente pensou para lhe entrega:r.” E pronto, aí nas outras aulas a gente foco:u na história
861 da entrevista

862 **C1:** das perguntas

- 863 **P:** foi e a preocupação deles de não fazerem FEio, né? Po::is, eu só tenho que agradecer
864 Luciano, muito obrigada, por sua colaboração
- 865 **C1:** de nada
- 866 **P:** [[e, né?
- 867 **C1:** [[foi uma satisfação, colaborar
- 868 **P:** tá joia, obrigada

TRANSCRIÇÕES
ENTREVISTA
C2

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 2	C2:

Transcrição da ENT_C2

Duração: 00:52:18

- 1 **P:** então:o, eu acho que a gente começa assim, eu te agradecendo, de novo Wagner
- 2 **C2:** eu que agradeço
- 3 **P:** assim, a paciência, por você estar aqui e tudo para a gente conversar hoje, é:: vai ser
- 4 sobre dois pontos principais, o projeto a tua opinião sobre o que é fazer um projeto
- 5 desse, sabe? E o:: estágio supervisionado
- 6 **C2:** isso vai ser escrito no caso?
- 7 **P:** não:::, é só para falar agora
- 8 **C2:** hum
- 9 **P:** eu não vou te dar mais esse trabalho não, é só para conversar mesmo
- 10 **C2:** hum
- 11 **P:** para saber tua opinião sobre esses pontos, num vai ser nada escrito não, só:: a tua
- 12 opinião agora
- 13 **C2:** certo
- 14 **P:** tá joia? A primeira coisa que eu pensei foi sobre o contex:to da escola
- 15 **C2:** hum
- 16 **P:** aí por isso eu coloquei “Quais foram suas primeiras impressões ao chegar à Escola
- 17 Estatual, né? Frei Martinho no turno da noite em que funcionam as turmas de EJA?”
- 18 porque eu queria saber se vocês já tiveram contato, tu já tivesse contato com/com outras
- 19 turmas de EJA?
- 20 **C2:** já
- 21 **P:** foi? E::
- 22 **C2:** lá no Nova Valentina
- 23 **P:** e tu comentasse até, acho que foi na sessão de autoconfrontação, acho que tu até
- 24 falasse da dificuldade que teve de ener::gia, num foi? Foi/foi essa turma de EJA?
- 25 **C2:** não
- 26 **P:** não, essa foi de outra, foi no anterior, num foi?
- 27 **C2:** foi no ensino fundamental, que tinha problema nas salas, [[[mas foi outra coisa, aí
- 28 num foi EJA não
- 29 **P:** [[sim, foi outra coisa, não era EJA não, mas com EJA /.../ então o teu contato com
- 30 EJA foi também através de estágio supervisionado?

- 31 **C2:** não
- 32 **P:** foi o quê?
- 33 **C2:** não é/é a escola que eu trabalhei tinha EJA, eu às vezes ia observar lá
- 34 **P:** sim, ah tá, aí tu conheceu, que é formado por esse público misto porque tem tanto
- 35 jovens quanto adultos, num é?
- 36 **C2:** é porque no caso de lá do Valentina, ali, era mais adultos, tinha/tinha poucas turmas
- 37 de/de na tua faixa ali
- 38 **P:** hanram, por que tu visse a coincidência?
- 39 **C2:** vi
- 40 **P:** agora foi coincidência também, sabia? Assim a turma que a gente ficou, o ciclo
- 41 quatro, tinham mais jovens num é? Praticamente não tinha nenhum senhor e senhora
- 42 **C2:** mesmo/mesmo jovens era a partir de vinte anos, lá
- 43 **P:** hum, lá
- 44 **C2:** eu observava, né? E o/e o restante, mais calmos, eram tudo casa::dos, num sei o que
- 45 lá. E agora o ambiente lá:: era to/era/era similar
- 46 **P:** parecido? certo
- 47 **C2:** no caso ilumina::do
- 48 **P:** certo
- 49 **C2:** agora o Frei Martinho é show demais, eu achei muito organizadinho
- 50 **P:** tu achasse? É::
- 51 **C2:** às vezes//às vezes as escolas reconhecidas do município de bairro
- 52 **P:** da estrutura física mesmo
- 53 **C2:** a física só
- 54 **P:** hunrum, tu gostasse num foi?
- 55 **C2:** eu gostei, achei muito organizada a estrutura
- 56 **P:** hanram, é::, é::
- 57 **C2:** eu não sei as outras coisas lá, alimentação essas coisas, mas a parte

58 **P:** hanram, é:, alguém mais comentou também, da estrutura, que ficou surpreso assim,
 59 de ter chegado lá::, e ter achado melhor do que estava imaginando, aí eu disse também,
 60 que coincidiu comigo, sabe? Qua/quando eu fui, eu tava com essa impressão

61 **C2:** hunrum

62 **P:** aí quando eu cheguei lá que vi tudo limpo, organizado, eu atribuo a organização da
 63 diretora, porque ela é MUItto organizada, sabe? Assim ela gosta de tudo bem primoroso,
 64 aí essa parte física conta também, né?

65 **C2:** é

66 **P:** essa questão de limpeza, de organização, ela não deixa as paredes, que ninguém
 67 risque, que assim é riscando e indo lá pintar novamente, as carteiras também, aí fica
 68 todo um aspecto, num é? Legal

69 **C2:** a resposta tu vai escrever ou tu lembra, né?

70 **P:** tô/tô/a gente tá gravando

71 **C2:** ah: tá: ((risos))

72 **P:** sim, eu até me esqueci

73 **C2:** mas vai gravar num vai para lá não, né?

74 **P:** não, vai não

75 **C2:** [é para você?

76 **P:** [é para eu me lembrar, é:

77 **C2:** essa foi a impressão que eu tive quando cheguei lá

78 **P:** certo

79 **C2:** comparado com minhas experiências, nã:o lecionando, como visitante em outras
 80 escolas no EJA

81 **P:** certo

82 **C2:** o público completamente diferen::te

83 **P:** sim

84 **C2:** como tava dizendo aí, os adultos, mesmo os [[mais novos, acima de vinte anos de
 85 idade

86 **P:** [[ma:is jovem, mais no::vo, hunrum, certo

87 **C2:** agora eu achei o povo dessa outra escola aqui, mais solícitos, apesar deles serem
 88 um pouco mais fracos do que o pessoal da outra escola que eu conheci

- 89 **P:** hunrum, certo
- 90 **C2:** pessoal bem solícito, você fala com todo aluno, mas eu gostei deles todos, não teve
91 problema, agora, o problema lá, com os jovens da escola que eu tive
- 92 **P:** foi o quê?
- 93 **C2:** é o problema da criminalidade porque é deles, eu observando tudo, esse problema
94 de drogas, mas na tua escola parece que não tem isso não
- 95 **P:** é
- 96 **C2:** é: no Frei Martinho não tem esse
- 97 **P:** a diretora tenta fazer uma seleção, MUIto grande e ficar em cima porque já teve é:::
98 ocorrências até da gente pega:r alunos fumando maconha, na parte de trás sabe? Do
99 colégio e:::
- 100 **C2:** hunrum, ali é escuro, né?
- 101 **P:** e tem gente, por eles fazerem parte da comunidade /.../ é escuro e eles fugiam,
102 passavam é::: pela grade e iam lá:::, sabe? Lá para trás, aí quando a gente sentia, né?
103 Porque o mau cheiro e tudo, aí pronto, aí a supervisora, chamava a patrulha mesmo da
104 polícia, tudo para fazer aquela pressã:o para intimidar os outros, se os outros quisessem
- 105 **C2:** esse cigarro de maconha, por exemplo, numa escola, o bicho é tã:o triste que dá
106 descarga ele não desce
- 107 **P:** e é né?
- 108 **C2:** e quando desce fica a mancha
- 109 **P:** hum::, tá vendo
- 110 **C2:** é tão forte, imagine dentro, né?
- 111 **P:** é, imagina dentro, aí e: outra questão de drogas, foi a gente/a gente já identificar
112 do:is traficantes, dois traficantes mesmo, que eles trabalhavam mesmo de bocada,
113 daquelas coisas todas, eles eram conhecidos, né? Porque todo mundo ali mais ou menos
114 se conhece, por causa da comunidade, e:: realmente e depois não queria nada com nada,
115 abandonaram, sabe?
- 116 **C2:** hunrum
- 117 **P:** as aulas
- 118 **C2:** deu certo a primeira, né?
- 119 **P:** hanram, a dois é a seguinte “Ainda considerando esse contexto de atuação, o que
120 você pensa sobre os possíveis desafios, né? Que a gente professor de inglês encontra ao

- 121 ministrar aulas que sejam significativas para os alunos de/da EJA?” dizer assim, pensa,
122 tu vai ser professo::r de inglês
- 123 **C2:** um/um dos principais problemas é assim
- 124 **P:** diz
- 125 **C2:** é porque **a gente num consegue seguir uma sequência**, porque você vai dar um
126 assunto, aí por exemplo, aquele da risada, **ele/ele vinha direto**, aquele dava para
127 acompanhar, **mas os outros, às vezes eu via, eu não via todo dia não**, mas às vezes
128 que eu vim eu notava que mudava sempre, então uma das dificuldade é essa
- 129 **P:** a FREquência deles, né?
- 130 **C2:** que eu acho muito importante porque você dá um material, mas não consegue dar
131 sequência, tem que voltar de novo
- 132 **P:** hanram, exato
- 133 **C2:** se continuar vai ficar dois na frente e o restante
- 134 **P:** hanram, é: e geralmente um assunto vai precisando do outro para poder ser
135 entendido, né? Principalmente a parte de gramática
- 136 **C2:** acrescente aí que eles faltam muita aula, o negócio de uma sequência lógica para
137 acompanhar, é::: outro desafio é você conseguir prender a atenção deles, são muito
138 disper::sos
- 139 **P:** hunrum, é:
- 140 **C2:** o nosso inimigo, “amigo celular” atrapalha também, para ver que eles ficam
141 alinhados, não
- 142 **P:** e uma coisa que eu falei mu::ito no OUtro diário que eu fiz, há uns anos atrás, era
143 com relação também, a um terceiro turno, **o terceiro expediente porque a realidade de**
144 **quem ou trabalha ou estuda à noite, é justamente já ter passado o dia to::dinho**
145 **trabalhando**
- 146 **C2:** é
- 147 **P:** num é? Aí chega lá cansado, aí eu falei muito da dificuldade do turno da noite
148 por causa do cansaço também, e ge:ralmente a maioria das pessoas já vem também
149 de um dia todinho de trabalho, para ter que assistir aula, com motivação:o, com
150 empolgação:o, aí é outro fator, também não é?
- 151 **C2:** eu também acho
- 152 **P:** porque aí você falou de atenção aí eu me lembrei, aí geralmente eles vêm de um dia
153 de trabalho, ótimo

- 154 **C2:** já chega cochilan:do
- 155 **P:** é:: ío pronto, aquela questão, se tem uma aula va:ga eles aproveitam para fugir, né?
156 Porque já estão cansados e querem chegar em casa mais ce:do, lembra?
- 157 **C2:** lembro
- 158 **P:** que as vezes, aconteceu as/as primeiras aulas e quando a gente ia para outra turma aí
159 a turma já tinha ido embora, né?
- 160 **C2:** na escola regular, se você deixar acontece isso e deixar o portão aberto, [[eles
161 fogem
- 162 **P:** [[eles fogem
- 163 **C2:** imagina, aí num tem, hoje em dia eu acho assim, falta ambição por parte deles
164 assim
- 165 **P:** é
- 166 **C2:** qual a conversa que eles têm? É:: eu pergunto, eu gosto de conversar com os
167 alunos, “Vai ser o quê?”
- 168 **P:** é ((risos))
- 169 **C2:** “Quando crescer vai ser maior do que eu? Vai ser o quê?” aí ele diz assim “Eu não
170 quero negócio de ENEM, não.” Não sabe nem o nome
- 171 **P:** hanram
- 172 **C2:** “De entrar para universidade não, eu quero é trabalhar, para ganhar dinheiro” de
173 dez UM é que tem uma ambiçãozinha
- 174 **P:** humrum
- 175 **C2:** digamos assim
- 176 **P:** de poder chegar a universidade
- 177 **C2:** tava fazendo uma entrevista, eu e os meninos da biblioteca, com eles
- 178 **P:** sim
- 179 **C2:** perguntando, essa mesma pergunta, aí ele diz “Eu não sei qual o vestibular que eu
180 vou fazer, qual é o ENEM, qual é a profissão que eu vou seguir.”
- 181 **P:** hanram, sim
- 182 **C2:** aí a gente lá tá até para organizar um teste vocacional para ajudar eles, num sabe?
- 183 **P:** ah::: que legal

- 184 **C2:** porque não sabem de nada, aí o problema é material, a gente tava pensando em
185 colocar *online*, assim, levar um computador, notebook
- 186 **P:** entendi, para ver se dá [um norte
- 187 **C2:** [um norte
- 188 **P:** porque às vezes eles/eles no fundo pode até quere:r uma coisa, mas falta tanta
189 orientação, né?
- 190 **C2:** que é uma tristeza, falta de estímulo
- 191 **P:** é:
- 192 **C2:** não gosta de nada
- 193 **P:** “Não se:i.”
- 194 **C2:** “Eu não sei, eu não gosto de nada.”
- 195 **P:** “Não gosto de nada”
- 196 **C2:** porque as vezes a preferência deles não dá para usar em um emprego
- 197 **P:** é:, é::
- 198 **C2:** por exemplo, gosta de assistir filme, aí não dá, né?
- 199 **P:** é::, e::: pensando nisso, eu acho que se a gente fosse olhar o contexto de:les
- 200 **C2:** hunrum
- 201 **P:** são também de pais que trabalham sem necessidade de nenhum estudo, vai ser, né?
202 Esses sub-empregos de /.../ o pai e a mãe não vão ser formados, nem para eles terem
203 assim, um exem::plo, né? Um nor::te, alguma coisa assim::, entendeu? Os pais
204 trabalham para sobreviver, mas não precisaram estudar por causa disso, aí pode
205 influenciar isso, né?
- 206 **C2:** [[ou então assim, um filho ocioso em casa, pintor
- 207 **P:** [[o que é que eles sabem fazer? Sair de casa para trabalhar, o quê?
- 208 **C2:** o pintor que trabalha lá em casa, ele levou o filho, o filho de criação para ajudar ele
- 209 **P:** ham
- 210 **C2:** disse “eu vou ensinar isso a ele, porque é melhor do que um homem dentro de casa
211 sem fazer nada, só estudando”
- 212 **P:** ham ((espanto))
- 213 **C2:** aí colocou ele para ajudar

- 214 **P:** aprender, hanram
- 215 **C2:** para nas horas vagas dele, que ele estuda ainda
- 216 **P:** entendi, ah PElo menos ele estuda ainda
- 217 **C2:** aí tá aprendendo, para ganhar dinheiro, né?
- 218 **P:** hunram, é, mas a mentalidade, né? Assim, eu acredito que é:: essa consciência sobre
 219 a importância da educação está aumentando, até nas classes mais baixas tá aumentando,
 220 mas eu acho que ainda precisa de uma geração, duas, três gerações, para ver se muda
 221 mais, é, a terceira foi “Quando você chegou à escola, a professora regente, né? No caso
 222 eu”
- 223 **C2:** professora famosa
- 224 **P:** ((risos)) “estava desenvolvendo um projeto de letramento, cujo objetivo MAior era
 225 colocar os alunos em contato com um estrangeiro, e para que isso acontecesse, eles
 226 teriam que elaborar um convite e uma entrevista para fazer no dia em que o estrangeiro
 227 fosse visitar a escola. Aí qual a sua opinião sobre o objetivo desse projeto?” para as
 228 aulas de inglês, né? Aí: é dizer assim, o que é que você acha
- 229 **C2:** eu acho assim importante, a gente trabalhou muitas coisas com isso, envolvido,
 230 por que a pessoa trabalhar, você/você fez trabalhou anteriormente com a gente as
 231 da::tas
- 232 **P:** foi
- 233 **C2:** trabalhou com:: o::/o:: verbo famoso
- 234 **P:** hanram ((risos)) foi, o verbo *to be* tava lá
- 235 **C2:** trabalhou com data, as coisas, é:: trabalhou com locais se eu não me enga::no,
 236 aí eles/eles foram voltados /.../ trouxe os exemplos de convi::te para eles
- 237 **P:** hanram, de convite, foi
- 238 **C2:** trouxe as fichinhas já pron::tas, eu achei importante porque eles tiveram um
 239 conhecimento, mais ou menos geral
- 240 **P:** foi
- 241 **C2:** a::í
- 242 **P:** do que pode ser encontrado, né? No gênero textual convi::te, né?
- 243 **C2:** hunrum, você trouxe algo formal porque ali eles sem saber estão, sem empurrar
 244 muito da mente deles, eles mesmos estão procurando para aprender
- 245 **P:** é

- 246 **C2:** pesqui::sa
- 247 **P:** hanram, foi
- 248 **C2:** apesar de não ter muito material, mas eles/eles /.../ eu achei importante por causa
- 249 disso
- 250 **P:** o bom que eu levei, né?
- 251 **C2:** e o incentivo legal que eu achei foi o do americano, que eles ficaram tudo, eu acho
- 252 que ficaram empolgados, né?
- 253 **P:** ficaram, ficaram e quanto MAis foi se aproximando o dia de Michael ir, mais eles
- 254 ficaram motivados Wagner
- 255 **C2:** foi ótimo
- 256 **P:** assim, é porque essa questão assim, de coloca::r em:: contato, uma pessoa eu acho
- 257 que estuda inglês com um nativo, para mim:: /.../ aí eu queria saber essa tua opinião,
- 258 porque para mim marcou mu:ito a minha vida, aí tu acha assim? A gente estuda uma
- 259 língua estrangeira, pronto, a gente estuda inglês, aí qual a importância de ter a
- 260 oportunidade de falar com uma pessoa, né? Nativa daquela língua, qual a tua opinião
- 261 sobre isso, ou então algum:: relato da tua vida pessoal
- 262 **C2:** eu acho uma experiência única assim, porque você vai: é::, ver o/o exemplo dele,
- 263 pelo sotaque, como é que ele fala, você vai tirar algumas dúvidas
- 264 **P:** é
- 265 **C2:** coisas que a gente mesmo vê, mas o estudante, ele vai querer saber como é o modo
- 266 de vida dele, essas coisas
- 267 **P:** hunrum, é
- 268 **C2:** a professora da universidade trouxe o irmão dela que é americano
- 269 **P:** e:: foi?
- 270 **C2:** aí ele ficou na frente, logo no início do curso
- 271 **P:** ram, [bem:: no início
- 272 **C2:** [para fazer uma entrevista para ele é brasileiro, mas está lá há um tempão
- 273 **P:** sim
- 274 **C2:** aí já/já adquiriu, é tipo americano, casado com uma americana, tem filho
- 275 americano, aí a gente adulto achou legal, imagina eles adolescentes que nun:ca tiveram
- 276 a oportunidade?
- 277 **P:** é, é::

- 278 **C2:** só com os joguinhos, né?
- 279 **P:** hanram, é:, para mim fo::i muito importante, porque é: a primeira vez que eu tive
280 contato com um americano, é:: a minha fluência no inglês não e:ra essas cosias todas,
281 mas para mim foi um fator motivacional, porque
- 282 **C2:** tu estudasse fora?
- 283 **P:** eu, ham:
- 284 **C2:** fez Cultura?
- 285 **P:** eu fiz, foi quando? Em dois mil e doze eu realizei o meu sonho de adolescente, num
286 é?
- 287 **C2:** ((risos))
- 288 **P:** num é mais nem tão adolescente assim:, aí fui passar um mês fazendo um curso de
289 inglês, no Canadá
- 290 **C2:** olha que coisa boa
- 291 **P:** porque eu sempre sonhei, sabe? Eu sempre sonhei em morar fora, aí:: eu acho que
292 meus pais tinham até condições de me mandar, mas só que eu num engravidei com
293 dezoito anos
- 294 **C1:** eita
- 295 **P:** aí com dezoito a::nos, já tava com um filho para criar, no caso uma filha, né? Larissa
- 296 **C1:** aí atrapalhou, ah é menina? Pensei que era um menino
- 297 **P:** é menina, agora eu tenho um casal, né? Aí agora eu tenho Larissa
- 298 **C1:** é do mesmo casamento?
- 299 **P:** é não, esse já é do segundo casamento
- 300 **C1:** é o terceiro ou segundo?
- 301 **P:** não, calma, do segundo e vai ficar no segundo ((risos)) aí eu casei com dezoito e tive
302 Larissa, assim enquanto eu poderia estar conquistando o mundo, eu fiquei para tomar
303 conta e tudo, mas ai quando foi /.../ faz o quê? Cinco anos, foi em dois mil e doze, há
304 cinco anos atrás eu fui realizar o sonho de adolescência, aí eles ficaram com minha mãe
305 e eu passei, né? Meu sonho
- 306 **C1:** um mês, mas pensando
- 307 **P:** um mÊS exatamente no Canadá, mas era aquele sonho, de fazer um intercambio de/e
308 foi a primeira vez que eu fui, viajei para o exterior e foi assim para passar um mês
309 estudando

- 310 C1: porque teve uma menina lá da classe
- 311 P: ram
- 312 C1: é:: Ana o nome dela, ela foi para o Canadá e mas trabalhou lá
- 313 P: sim
- 314 C1: não sei se foi intercâmbio, mas foi trabalhar também
- 315 P: certo, é porque tem dois tipos de intercâmbio, tem o que você só vai estudar e tem o
- 316 intercambio que você vai com essas duas finalidades, você trabalha um turno e estuda o
- 317 outro
- 318 C1: aí ela pegou o dinheiro que tava ganhando e viajou pela Europa
- 319 P: ham, que joia
- 320 C1: foi Canadá que ela foi, meu Pai? Parece que foi Canadá
- 321 P: hanram e ganhar em dólar, deve ser mui bom
- 322 C1: foi Canadá, ela viajou para Europa
- 323 P: hanram
- 324 C1: eu sei que ela viajou para Europa e cuidar de duas crianças lá no Canadá
- 325 P: que joia, para ser *auppeur*
- 326 C1: ela é bem novinha, assim da tua idade, dezoito anos, nessa faixa
- 327 P: que idade? ((risos))
- 328 C1: ela era bem novinha, agora não, eu tô dizendo que ela tinha
- 329 P: mas Wagner é bonzinho ((risos))
- 330 C1: mas ela não engravidou não
- 331 P: ((risos))
- 332 C1: aí ela tava lá na coisa lá
- 333 P: que bom, é MUito, eu acho muito rico, mas o primeiro contato que eu tive com
- 334 estrangeiro não foi nem essa viagem, é:: foi antes
- 335 C1: hunrum
- 336 P: é: o primeiro contato mesmo, acho que foi em dois mil e quatro, que eu fui trabalhar
- 337 como intérprete em num/um evento de/de paraquedismo que teve, internacional, aí o
- 338 pessoal do exército veio aqui na universidade e convidou, sabe? Assim “Os melho::res

339 alunos do curso de letras inglês para trabalhar como voluntário” a gente não ganhou
340 nada

341 **C1:** não ganhou nada

342 **P:** só um certificado, só para dizer “Ó tem um certificado para comprovar a
343 experiência”, aí era a minha primeira experiência, eu não era essas coisas todas
344 influente

345 **C1:** deu para desenrolar

346 **P:** deu para desenrolar, e foi um motivo para dizer assim “Ó eu consegui falar até esse
347 tanto”, mas foi motivador para continuar estudando e dizer assim “Eu me fiz entender,
348 eu consegui entende-los e me fiz entender” assim, houve interação, foi importante

349 **C1:** tu estudasse inglês aonde mesmo? Tu dissesse eu esqueci

350 **P:** no CCAA, eu sou cria do CCAA

351 **C1:** eu estudei lá também, mas parei cedo

352 **P:** hanram

353 **C1:** muito bom CCAA

354 **P:** é:

355 **C1:** aquilo método é minha cara, repetição

356 **P:** aqueles estalados de dedo

357 **C1:** é

358 **P:** que eu acho que todos os professoras usavam o estalar de dedos para repetir

359 **C1:** só que eu parei muito cedo

360 **P:** eu fui até o MEC, lá, eu acho que eu não ter/eu não terminei o MEC não porque aí
361 começou as coisas aqui da universidade tinha menino também para criar, num sei o quê,
362 aí eu fui deixando para lá

363 **C1:** aí atrapalha

364 **P:** é, mas é a gente, hoje, né? Eu tento manter o contato, ter contato através da internet,
365 de vídeo de tudo, prontinho, então essa daqui foi a questão assim da importância,
366 mesmo do::/deles terem contato com o americano

367 **C1:** da atividade, né?

368 **P:** porque como isso fez muito parte da minha vida assim, como uma motivação, dizer
369 assim “É possível, né? A gente ter:: vontade de/de/de estudar inglês para.”

370 **C1:** já é um estímulo, né?

371 **P:** é: a quarta “Ainda pensando sobre o desenvolvimento de projetos de letramento,
372 você considera projetos de letramento como uma alTERnativa para que haja uma maior
373 motivação, para aprender uma língua estrangeira nesse contexto de educação? Por quê?”
374 aí eu só queria te dizer o seguinte, é dizer assim você acha que o projeto letramento,
375 motiva? É uma alternativa bo:a para motivar os alunos a aprenderem inglês, porque
376 nessa perspectiva que a gente trabalha projeto de letramento, eu e Carla, sabe? Já faz um
377 tempo

378 **C1:** é

379 **P:** que segue essa linha, que segue Ângela Kleiman um::: é:: um marco, então assim,
380 um fator determinante, para que um projeto letramento exista, é que haja interlocutores
381 reais

382 **C1:** hunrum

383 **P:** o que são? São pessoas reais, para que os meninos se envolvam tem em alguma
384 atividade escrita, do jeito que foi dessa vez, a/a escrita do convite e a escrita da
385 entrevista, mas eles vão escrever esse convite, essa entrevista, para uma pessoa de
386 verdade

387 **C1:** é

388 **P:** é diferente de “Vamos aprender a fazer um convite.” Aí todo mundo lá:: escreve
389 como é um convite aí me dá:: eu coloco uma nota, coloco na caderneta e pronto, “Bora
390 fazer uma entrevista.” Entendeu?

391 **C1:** hunrum

392 **P:** eles têm consciência que aquilo que eles vão escrever vai chegar a uma pessoa de
393 verdade, aí uma pessoa de verdade vai ler aquilo, aí para mim isso faz toda a diferença
394 na hora de e-les, se engajarem nas aulas de inglês para aprender, por quê? Aí vocês não
395 estavam também, na hora que a gente tava trabalhando a entrevista, sabe o que é que
396 eles mais me pediram? “Professora, como é que pronuncia essa palavra aqui? Eu quero
397 fazer bonito, quando o americano chegar.”

398 **C1:** hum

399 **P:** aí eu escutei isso aí eu acho que umas cinco vezes “Como é que diz aqui: e nas aulas
400 vocês perceberam, né? Tinha aula que eles participavam mais, tinha aula que eles
401 participavam menos, né? Tinha hora, né? Que se interessavam, embarcavam ali na
402 atividade, outras não, queriam ir embora, ficava oscilando, né? Entre interesse e falta de
403 interesse, aí quan:do foi a entrevista, eu disse “Olhe ele vem mesmo, ele confirmou
404 comigo.”, aí aconteceu o seguinte, eles queriam fazer bonito, aí foi MUIto bom

405 **C1:** o fato do americano estar

406 **P:** isso, exatamente, porque era essa questão mesmo “Como é que eu pronuncio aqui?”,
 407 eles ficavam Wagner, repetindo, repetindo, “É assim professora?” porque quando eu
 408 falava a primeira vez em inglês, aquela reação de sempre, eles começavam a rir, porque
 409 como a gente fala inglês alguma coisa de inglês, eu não sei por quê, né?

410 **C1:** eles acham engraçado

411 **P:** é eles acham engraçado, aí passou essa primeira fase de riso, eu coloquei a /.../ no
 412 quadro para todo mundo ver as perguntas que eles iam fazer, li:, repeti:, repeti: aí cada
 413 uma foi tomando conta assim da sua e cada um querendo falar, mais bonito do que o
 414 outro, entendeu? Aí assim, esse/esse ponto desenvolver um projeto letramento quando a
 415 gente tem uma atividade de escrita e essa escrita vai ser realmente lida por uma pessoa
 416 de verdade, é justamente assim, o:: romper, só, as paredes da escola, dizer assim aquilo
 417 que a gente está fazendo ali, dentro da sala de aula, vai sair, assim, vai chegar à alguém,
 418 bora dizer assim, de verdade, no caso da gente de inglês, chegar uma pessoa que fosse
 419 nativa

420 **C1:** é: como estudar a vida toda em inglês e nunca praticar e não falar nunca com/com
 421 um nativo, no caso deles foi ótimo que teve esse fator motivador que foi a vinda do
 422 americano, eles se motivaram para se preparar, como você disse aí, para fazer bonito na
 423 frente do americano

424 **P:** hunrum

425 **C1:** eu achei bonito, se todo projeto de letramento ligado a língua fosse desse jeito
 426 assim, ligado a alguma coisa assim, né?

427 **P:** de verdade

428 **C1:** externar

429 **P:** é::

430 **C1:** ir para algum lugar, fazer alguma coisa, externar de verdade

431 **P:** de verdade ((risos))

432 **C1:** eu achei uma motivação muito grande

433 **P:** hunrum

434 **C1:** tem aula que você faz no quadro, vai para casa, vou corrigir pronto

435 **P:** pronto, porque tu/tudo assim de atividade, que a gente mais vê é, faz a atividade, vê
 436 se tá certo ou errado, coloca uma nota e coloca na caderneta, pronto, e morreu ali, né? E
 437 aqui não, esse fator social transborda, é:: essa questão de corrigir e colocar uma nota na
 438 caderneta, *ok*, aí ó, a cinco foi “Infelizmente, você não pode estar presente no dia da
 439 visita do estrangeiro, o americano Michael Finn, na Escola”

- 440 **C1:** é
- 441 **P:** “mas quais suas impressões sobre o vídeo dessa visita?” aí o/o áudio tá ruim Wagner,
442 mas só para dar assim uma ideia, né? Tu já visse a quantidade de alunos que tinha
- 443 **C1:** hunrum
- 444 **P:** não foi tão grande, nesse outro vídeo aqui, deixa eu te mostrar primeiro esse, que é
445 bem curtinho, ele só /.../ ele tá desenhando ó, dá para ver aqui?
- 446 **C1:** ele é o quê aqui no Brasil? Professor?
- 447 **P:** é
- 448 **C1:** da universidade, não?
- 449 **P:** não ele/ele é professor do CCAA também agora
- 450 **C1:** tá aqui?
- 451 **P:** oi?
- 452 **C1:** erradicado aqui?
- 453 **P:** tá, em João Pessoa, ele disse que /.../ ou é oito ou é nove anos, aí eu conheci
454 Michael, agora não sei nem se foi na igreja, porque ele frequenta a Cidade Viva, a/a que
455 eu frequentava também, e: quando eu cheguei, na UVA pa:ra dar aula, ele fez a
456 licenciatura dele, lá na UVA, tu sabes?
- 457 **C1:** o quê?
- 458 **P:** aquela universidade particular, que funciona aos sábados
- 459 **C1:** hunrum
- 460 **P:** aí quando eu cheguei na turma/aula de inglês, visse? Inglês três, quem é que tá?
- 461 **C1:** ele
- 462 **P:** ele, aí eu disse “Michael, pelo amor de Deus, o que é que tu tá fazendo aqui?”
463 ((risos)) aí ele disse “Não, é que eu gosto de participar” aí eu disse /.../ porque ele, né?
464 Americano, tá assistindo aula de inglês três Wagner, aí foi bom porque também, todos
465 os textos, eu aproveitei, né? O inglês nativo e mandei, ele leu todos os textos de inglês
466 para os meninos, eu disse “Olha, aproveitem, é um inglês.”
- 467 **C1:** ouvindo ele falar, né?
- 468 **P:** é, e ele é mais da Califórnia, eu acho o sotaque dele lindo, aí pronto, na/na turma
469 UVA aí ele terminou a licenciatura, agora, acho que foi esse ano
- 470 **C1:** terminou na UVA?

- 471 **P:** terminou na UVA e:: até onde eu sei ele dá aula particular de inglês e te:m algumas
472 turmas no CCAA
- 473 **C1:** eu devia ter/eu deveria ter feito era na UVA, já tinha terminado, ó
- 474 **P:** ((risos)) eu num sei qual é a duração, assim de tempo
- 475 **C1:** parece que é quatro anos, parece
- 476 **P:** é? Hanram e é só aos sábados, né?
- 477 **C1:** é bom demais, eu deveria ter ido para lá, depois me arrependi
- 478 **P:** tem essa
- 479 **C1:** é baratinho
- 480 **P:** tem essa alternativa também, eu acho que agora eles tem especialização também, em
481 língua inglesa tem alguns cursos, sabe? Que oferecem e aqui o que eu achei
482 interessante, já no final, ele::, lembra de Anderson? Ele fala
- 483 **C1:** da risadinha?
- 484 **P:** é:: ((risos))
- 485 **C1:** ele teve uma crise de riso
- 486 **P:** foi, aí aqui ele vai falar da dificuldade /.../ da /.../ primeiro de duas questões, do
487 querer, você só aprende uma língua estrangeira se você quiser, se não quiser não adianta
488 e a questão da vergonha, porque ele disse, que chegou aqui no Brasil e:: /.../ ó segunda
489 coisa, tá muito ruim o áudio? Deixa eu resumir, não dá para entender não, né?
- 490 **C1:** hunrum
- 491 **P:** ele fala de primeiro você querer, se você quiser aprender inglês, você vai dar um
492 jeito, né? Vai se esforçar para aprender e a segunda é a questão da vergonha, porque
493 ninguém vai conseguir falar direito desde sempre, você vai ter que errar, acertar, errar e
494 acertar até: que acerte mais do que erre, né? E ele diz que quando ele chegou aqui no
495 Brasil ele não estudou português em/em uma escola regular, e tudo que ele aprendeu foi
496 através de televisão, internet e:: tendo contato com:: as pessoas, aí foi uma palavra bem:
497 motivadora, sabe? Assim para os alunos
- 498 **C1:** mas ele não disse o motivo que ele veio para cá? É melhor do que lá?
- 499 **P:** num é? agora sabe o que foi que ele disse interessante? Nesse final também porque é:
500 ele che:gou, é:: aí disse que lá ele era eletricitista, que tinha um/um carro lá, acho que
501 caro, ele disse o nome do carro, mas eu não me lembro agora, tinha uma moto, uma
502 Harley-Davidson tinha num sei o que, tinha assim, mas só que aí hoje ele se considera
503 mais rico aqui porque ele encontrou, né? A esposa e hoje tem um filhinho, do que lá nos

504 Estados Unidos, e ele disse que o carro dele aqui é super velho, caindo aos pedaços
505 ((risos))

506 **C1:** complicado, né?

507 **P:** é

508 **C1:** eu acho que assim, tem mais qualidade de vida, talvez

509 **P:** é:

510 **C1:** num sei, dinheiro não é tudo para ele, né?

511 **P:** exato, ele quis dizer assim resumindo, lá ele tinha mais conforto de tudo assim, de
512 bens materiais, mas:: né? Não era feliz e hoje, ele tem até o carro ele disse que tava
513 caindo aos pedaços, mas é mais rico por causa da esposa e do filho dele, aí ele disse isso
514 aos meninos, também, e ele não /.../ eu nunca perguntei a ele qual foi o motivo, né? Que
515 fez ele vir, parece que ele veio passar férias e:: termino::u gostando e ficou

516 **C1:** apaixonou

517 **P:** é, pronto, e agora “Fale um pouco sobre o engajamento dos estagiários no
518 desenvolvimento das aulas. O que você acha que deve acontecer quando os estagiários
519 chegam à escola?” essas três ultimas perguntas, a gente /.../ eu queria conversar sobre o
520 estágio, até agora foi sobre o projeto, né?

521 **C1:** hunrum

522 **P:** aí essas três ultimas é falar sobre o estágio mesmo, é pensar assim, assim vocês ou
523 então se tivesse do outro lado, como é que vocês acham que os estagiários devem ser
524 recebidos na escola Wagner?

525 **C1:** tem escola que você:, é recebido /.../ porque a escola que eu fiz o outro estágio, eu
526 fiz o quatro, o cinco, o seis e o sete se eu não me engano, né? no cinco, foi bom por:que
527 eu trabalhava lá, eu trabalho lá

528 **P:** que bom

529 **C1:** aí abriu outra escola para a gente, mas geralmen:te a escola /.../ para o professor eu
530 trabalhando lá, **a professora quase que não acolhia a gente**

531 **P:** tá ven:do, por quê?

532 **C1:** eu disse “**Professora, eu vou só observar, a senhora não se preocupe não, que**
533 **eu vou só observar.**” Aí ela preocupada talvez com isso, né? porque as aulas,
534 misericórdia, aí eu participei lá, assim, distribuía o papel, **porque era tão rápido que**
535 **não dava tempo, nem de/de fazer nada**

536 **P:** participar mesmo, né? Nas aulas

- 537 **C1:** não, na de/da/de a gente na sua
- 538 **P:** aí tu acha
- 539 **C1:** hum
- 540 **P:** justamente, fica aí ainda nessa dificuldade, a dificuldade, do professor querer receber
- 541 estagiários é por causa de/de vergonha?
- 542 **C1:** eu acho assim, é porque por exemplo, eu jamais, eu tô assistindo sua aula, se eu vê
- 543 alguma coisa, eu vou te chamar atenção, eu não vou comentar com alguém
- 544 **P:** exatamente, é
- 545 **C1:** certo ou errado, eu mesmo vou falar errado que só, como lá em casa os meninos
- 546 ficam implicando comigo, mas às vezes eu falo errado de propósito
- 547 **P:** para provocar, né?
- 548 **C1:** para provocar, aí eu erro umas palavras também porque professor dando aula, até
- 549 isso incomoda porque fica um pouco porque, mas depois ela relaxou num sabe?
- 550 **P:** é, pronto
- 551 **C1:** ela viu que eu não ia
- 552 **P:** hanram, ficar, se intrometendo, é:
- 553 **C1:** que eu não ia criticar
- 554 **P:** hanram, mas esse primeiro momento foi mais tenso?
- 555 **C1:** foi mais tenso, que ela quase que ela não recebia, eu mesmo eu trabalhando lá
- 556 **P:** hunrum, tá vendo Wagner
- 557 **C1:** aí eu fui explicar qual era a minha intensão, eu sou professor também, e sei como é
- 558 [[o/o/a sistemática
- 559 **P:** [[hunrum, difícil, é
- 560 **C1:** a/o difícil “Aí eu tô aqui só para observar, eu vou fazer o relatório depois eu lhe
- 561 mostro.” Para ela ver o que eu tava fazendo, eu nem mostrei e::
- 562 **P:** coisa bonita ((risos))
- 563 **C1:** eu só escrevi a minha parte, sabe? Não escrevi a parte dela, não
- 564 **P:** sim
- 565 **C1:** e lá [no/no

- 566 **P:** [no Frei Martinho?
- 567 **C1:** é (...) /.../ para os meninos, né? Para os meninos não, para mim e para Luciano, né?
- 568 **P:** sim
- 569 **C1:** principalmente ele que conseguiu forçar os meninos para assistir aula, é porque lá
- 570 er/era horrível
- 571 **P:** até dos alunos assistirem aula?
- 572 **C1:** porque foi assim, dá para contar?
- 573 **P:** dá
- 574 **C1:** a gente chegou lá para assistir a aula, foi Carla a minha orientadora, no dia que
- 575 Carla foi a gente tava assistindo aula numa tur:ma, no primeiro ano, aí o pessoal do
- 576 [[primeiro ano que é
- 577 **P:** [[mais novo, hanram
- 578 **C1:** mais jovem e uma turma grande, aí assistimos tudinho, no dia[[da/da
- 579 **P:** [[da regência
- 580 **C1:** a gente tava assistindo aula no terceiro ano que já eram mais adultos, era mais
- 581 calmo e tudo
- 582 **P:** eita, entendi
- 583 **C1:** aí no dia que Carla veio, eu digo “Carla não vem nada, chovendo desse jeito, ela
- 584 não vem nada.”
- 585 **P:** hanram
- 586 **C1:** geralmente /.../
- 587 **P:** ela foi
- 588 **C1:** aí ela che/ela chegou, os alunos não tinham ido embora da minha turma
- 589 **P:** eita, Wagner
- 590 **C1:** aí eu disse ao porteiro “Fecha o portão aí!” aí ele fechou o portão, eu fui lá na porta,
- 591 peguei um primeiro ano, dois primeiro ano
- 592 **P:** virado no traque
- 593 **C1:** aí consegui convencer, antes deles saírem da sala eu disse: “Professor, não deixe
- 594 ninguém sair que eu vou dar aula aqui nessa turma aqui, de inglês.”, aí expliquei
- 595 **P:** ram

- 596 **C1:** expliquei “Eu tô esperando uma professora da universidade.” Expliquei “Eu vou
597 dar aula de inglês para vocês.”
- 598 **P:** hanram, certo
- 599 **C1:** aí o porteiro fechou lá o portão, alguns quiseram ir embora, mas o porteiro não
600 deixou, mandou voltar para a sala de novo
- 601 **P:** aí já voltam com raiva, né?
- 602 **C1:** não voltaram com raiva não porque eles me conhecem mais ou menos, né?
- 603 **P:** ah: tá:: ((risos))
- 604 **C1:** aí: pronto, aí eu e Luciano, né? Aí acaba que /.../ resumindo essa história, aí Carla
605 ficou lá no cantinho e foi um/um tema de debate, tipo um debate, a gente usou um texto,
606 tiramos dúvida de inglês, o debate foi baseado em estupro, em um estupro coletivo que
607 teve sabe, pegaram uma menina
- 608 **P:** ram, eita
- 609 **C1:** aí colocamos o texto em inglês::, aí veio aquele questionamento “a gente tá vendo
610 inglês aqui, é: cadê o inglês aqui que a gente não está vendo?” eu digo “Não é o texto
611 que a gente está trabalhando meu filho.”
- 612 **P:** hanram
- 613 **C1:** a gente não poderia dar a aula todinha em inglês
- 614 **P:** é
- 615 **C1:** não tinha /.../
- 616 **P:** não iam acompanhar
- 617 **C1:** aí pronto, aí deu certo, aí eu e Luciano até hoje a gente ri por causa disso, por causa
618 do/da aula na marra
- 619 **P:** ((risos))
- 620 **C1:** aí /.../
- 621 **P:** foi assim a ordem, né? “Fecha o portã:o, para os [[alunos não saírem!”
- 622 **C1:** [[para não saírem, é: porque se não, não ia ter aula
- 623 **P:** porque a turma que era
- 624 **C1:** a minha turma foi embora
- 625 **P:** foi embora

- 626 C1: aí eu tinha que pegar e adiantar a minha aula
- 627 P: exatamente
- 628 C1: aí um negócio que eles não estavam acostumados, a gente não estava acostumados
629 com eles, peguei depois
- 630 P: é
- 631 C1: mas foi uma beleza, foi um debate assim, [[mulheres contra homens acalorado
- 632 P: aca-lo-rado?
- 633 C1: acalorado, eu tive que intervir várias vezes, quase que eu não [[consequia
- 634 P: [[para uma regência, terminar, né?
- 635 C1: mas Carla gostou muito
- 636 P: o que
- 637 C1: ela é muito, ela colocou um monte de observação, o que é normal, né?
- 638 P: hanram, é
- 639 C1: mas ela gostou, gostou
- 640 P: até do jogo de cintura de vocês, de, né? Ter que lidar com uma turma diferente, e
641 claro, né? Ser capaz até de provocar, uma discussão
- 642 C1: e uma turma mista, né? Tinha muita gente, eram dois ou eram três primeiro ano, era
643 muita gente
- 644 P: sim, e a quantidade de alunos heim?
- 645 C1: de trinta a quarenta alunos mais ou menos, era muita gente
- 646 P: hanram, é, e no Frei Martinho então, foi muito tranquilo, né?
- 647 C1: no Frei Martinho não teve dificuldade, você acolheu a gente assim, sem reservas
- 648 P: hanram, foi
- 649 C1: porque a professora tava com reserva tadinha, estava com medo de mim, mas
650 vamos dizer, você sem reservas, e a gente observou as aulas e foi normal, não teve
- 651 P: foi tranquilo, não foi?
- 652 C1: foi tranquilo, foi tranquilo, a turma também, muito calma
- 653 P: [[as tur:mas peque::nas, não é? Que influencia também para a/a tranquilidade da:
654 aula

- 655 C1: [[as turmas pequenas, agora no curso de línguas
- 656 P: sim
- 657 C1: a professora não me acolheu bem, ela::
- 658 P: acho que inglês, estágio sete, né?
- 659 C1: é, o sete, ela não me acolheu bem, assim, eu acho que ela não foi com a minha cara,
- 660 alguma coisa assim, mas não teve problema
- 661 P: quais foram as tuas impressões, heim? Quais foram as tuas impressões, porque
- 662 assim, é bom saber
- 663 C1: a minha recepção, quando eu cheguei lá, você não disse isso para mim, não
- 664 P: o quê?
- 665 C1: você vai dizer isso para alguém vai? É só para tu, né?
- 666 P: ((risos)) é
- 667 C1: [[cheguei lá no Frei Martinho, aí você não tinha falado comigo
- 668 P: [[por essa questão de ética
- 669 C1: você não deu instrução nenhuma desse negócio
- 670 P: por essa questão de ética, deixa eu te falar isso só para tu ficar calmo, por uma
- 671 questão de ética, TODos os nomes que aparecer, inclusive, é eu acho que não vai
- 672 aparecer nem:: o nome da escola Frei Martinho, vai ser uma escola pública de João
- 673 Pessoa, falar da UFPB, vai ser uma universidade pública da Paraíba todos os nomes vão
- 674 ter que ser troca::dos
- 675 C1: deixa eu te contar essa história, é interessante
- 676 P: ham
- 677 C1: aí eu fui pa::ra o seu, o da menina, inclusive eu conversei com ela
- 678 P: certo
- 679 C1: eu não [ia /.../
- 680 P: [fazer nenhuma crítica, né? nenhum intervenção
- 681 C1: você não fez nenhuma reserva de domínio, você nem me ensinou como eu deveria
- 682 me comportar, porque eu sei me comportar, aí “Ah você não vai poder me criticar nem
- 683 nada” você não me disse nada disso
- 684 P: hanram

- 685 **C1:** você me deixou bem à vontade, a gente e os meninos, não é?
- 686 **P:** é
- 687 **C1:** os alunos interagindo, lá no: curso de línguas, eu cheguei a professora não mostrava
 688 os dentes, aí eu disse, “Mas rapaz, a pessoa tem que passar por cada uma.” Aí ela disse
 689 “olha [[se você tiver alguma coisa para me dizer algum /.../”
- 690 **P:** [[essa foi boa, a gente tem que passar por cada uma
- 691 **C1:** ela quis dizer assim, se eu visse algum erro dela, eu vi, eu sou muito bom em ver
- 692 **P:** mas foi uma coisa que você sabia, num é
- 693 **C1:** “Você fale comigo depois da aula”
- 694 **P:** e foi Wagner?
- 695 **C1:** “Não fale na/na//na minha sala. E outra coisa, eu só assino os dias que você vier.” E
 696 um monte de instrução, como se eu não soubesse
- 697 **P:** hunrum, se comportar
- 698 **C1:** que Maria³¹, ela passa, um livreto, o manual do estagiário, como é que a gente deve
 699 se portar na sala de aula
- 700 **P:** hunrum
- 701 **C1:** e eu pela minha experiência, já ter dois estágios antes
- 702 **P:** é::, hunrum
- 703 **C1:** eu sabia como era, aí pronto, eu fiquei na boa lá, mas no final, eu vi os dentes dela,
 704 que ela começou a/a sorrir assi::m
- 705 **P:** ((risos))
- 706 **C1:** aí a gente /.../ eu comecei
- 707 **P:** então meus dentes tu visse desde a primeira/da primeira chegada lá não foi Wagner?
- 708 **C1:** aí consegui me envolver com os alunos para fazer a regência
- 709 **P:** ah::, o que eu acho importante sorrir
- 710 **C1:** eu/eu gosto muito de rir, lá em casa o palhaço sou eu, aí a gente foi interagir com os
 711 alunos, combinou até um cafezinho toda vez
- 712 **P:** ah, que legal

³¹ Pseudônimo

- 713 **C1:** aí um trazia um café, outro trazia a bolacha, aí teve um que “Vamos combinar um
714 café para o final do curso, a despedida?”
- 715 **P:** ótimo
- 716 **C1:** que ela tá muito chata.”
- 717 **P:** eu gosto muito de festa, é
- 718 **C1:** eu não vou dizer o nome da professora não
- 719 **P:** hanram, diga não
- 720 **C1:** que ele/eles próprios, [[criticaram ela na minha frente
- 721 **P:** [[acharam? Hunrum, o jeito chato dela ser?
- 722 **C1:** como é que se diz
- 723 **P:** autoritário?
- 724 **C1:** ostensivo
- 725 **P:** hanram
- 726 **C1:** porque você tá pagando um curso de línguas “Márcia faça silencio aí! Eu não vou
727 repetir de novo não” eu posso dizer isso com você, você num tá pagando?
- 728 **P:** é, tem que repetir
- 729 **C1:** aí tinha vez que tinha café da manhã lá, aí eu trouxe uns negócios, outros café,
730 refrigerante
- 731 **P:** hunrum
- 732 **C1:** foi um banquetezinho, aí eu trouxe uma caixinha de chocolate, para me despedir
733 dos meninos, aí a gente fez uma festinha, aí ela mostrou os dentes
- 734 **P:** que bom Wagner, finalmente
- 735 **C1:** depois disse “Se precisar de mim, no final, ela viu que não era aquilo que ela tava
736 pensando de mim, eu acho, né?
- 737 **P:** é, é
- 738 **C1:** aí mostrou os dentes para mim, aí pronto
- 739 **P:** hanram, mas na ultima aula, né?
- 740 **C1:** na ultima aula, quando ela viu o chocolate, bolo lá, as comidas
- 741 **P:** ((risos))

- 742 **C1:** que eu acho que nunca/nunca fizeram isso com ela
- 743 **P:** é:: aí disse “Ah esse cara é legal”
- 744 **C1:** mas só que a gente não fez pensando nela, porque os meninos não gostavam dela
- 745 **P:** hunrum, fez pensando nos alunos, na turma, num foi?
- 746 **C1:** é, aí a gente teve um entrosamento, foi bom porque trouxe a verdade, né?
- 747 **P:** é::
- 748 **C1:** aí teve um quase da minha idade, e a gente fez um entrosamento
- 749 **P:** que bom
- 750 **C1:** mas eu digo assim, a acolhida, a primeira impressão, você não pode a primeira
- 751 pessoa, chega uma pessoa na sua casa, ou/ou você não conhece
- 752 **P:** hunrum
- 753 **C1:** a primeira impressão você não pode levar em conta, tem que conhecer um
- 754 pouquinho
- 755 **P:** hunrum
- 756 **C1:** para ver a pessoa como é, né?
- 757 **P:** é, então pronto, é fica
- 758 **C1:** **você ganhou dos três**
- 759 **P:** oba:: ((risos))
- 760 **C1:** qual era a pergunta mesmo? Era sobre isso?
- 761 **P:** não, era e eu não tô aqui, assim, querendo ganhar de ninguém não, mas, que bom e
- 762 eu até confesso que muitas vezes quando eu fui para o Frei Martinho e SAbia que vocês
- 763 iam tá lá, muitas vezes no carro eu ia me questionando “Meu Deus, o que é que eu
- 764 posso contribuir? Eles vão estar lá, vão estar me observando.” Porque tem esse outro
- 765 lado, num é Wagner
- 766 **C1:** é
- 767 **P:** “Eles vão tá lá, eles vão tá me observando, em que eu posso contribuir, para eles?
- 768 Assim, como é que eu posso ser modelo?”
- 769 **C1:** hunrum
- 770 **P:** e bate um pouquinho de nervoso, que eu acho que até registrei no meu diário,
- 771 dizendo que no primeiro dia eu fiquei um pouco nervosa, mas sabe aquela consciência

772 de dizer assim “EU já tive no lugar deles” e eu queria que quem é:: me recebesse, fosse
773 amigável comigo porque eu não tive que passar pelo estágio supervisionado também?

774 **C1:** pois é

775 **P:** né assim? Todo mundo que é professor, que tá lá na sala de aula teve que passar por
776 um estágio supervisionado

777 **C1:** no caso da gente era três regências

778 **P:** é, aí tem essa questão de dizer assim “É:: eles vão estar participando, vão estar me
779 observando, eu vo:u tentar, né? Assim, com todas as limitações do contexto, fazer o
780 melhor que eu posso.” E paciência, crítica /.../ e essa questão dessa consciência porque
781 eu já li muitos textos sobre estágio supervisionado e tem isso, ser professor a gente tá
782 sem-pre em processo, né? De aprendizagem, de dizer assim “Por que eu vou ter medo,
783 né? Que observem minha aula? Porque eu tenho consciência que sempre eu vou ter o
784 que aprender, sempre eu vou ter o que melhorar, eles vão observar o que eu sou hoje, o
785 estágio que eu sou hoje e quero dar o melhor de mim.”

786 **C1:** justamente

787 **P:** é aí eu assim, recebi vocês pensando mais nisso, sabe?

788 **C1:** hunrum

789 **P:** assim de dizer assim eu sei que eu não sou perfeita, eu sei que é:/é importante haver
790 uma relação boa entre o professor regente e os estagiários, e foi o que aconteceu, né?
791 Foi sobre isso

792 **C1:** esse/esse tu vai para qual? ((risos))

793 **P:** ((risos)) sexta agora

794 **C1:** ah: a sexta?

795 **P:** “Sobre a sua formação acadêmico /.../”

796 **C1:** a sexta, “fale um pouco sobre regimento?”

797 **P:** não, é engajamento, foi essa foi, “Sua formação profissional/.../” ó “Sobre a sua
798 formação acadêmico-profissional o que as observações das aulas, lá no Frei Martinho,
799 né? A tua regência no Frei Martinho e as conversas comigo, né? Com a professora
800 regente acrescentaram ao teu desenvolvimento da sua formação?” pensa assim,
801 enquanto você estava lá, observando as aulas, isso foi basicamente as do convite não
802 foi?

803 **C1:** é, basicamente, é que pelas limitações de lá, hora::rio, o/os alunos, como é que
804 chama? Você fazia um esforço para envolver eles

805 **P:** hunrum

- 806 C1: o que tirou da gente foi isso aí, o que na minha opinião isso aí
- 807 P: diga
- 808 C1: os engajamentos, querer envolver eles naquela/naquela/naquela [[atividade
- 809 P: [[nas atividades, hanram
- 810 C1: e preparando eles para a chegada do americano, eu achei que isso aí foi uma das
- 811 coisas mais importantes
- 812 P: ótimo, que bom
- 813 C1: e outra coisa, a paciência com eles também, porque tem professor que não tem
- 814 paciência não
- 815 P: é
- 816 C1: naquele momento de estágio
- 817 P: é:, ó e as conversas, porque teve, como teve aula vaga, a gente te:ve algumas
- 818 oportunidade de ficar conversando, não foi?
- 819 C1: foi
- 820 P: eu acho que foi bom também, é:
- 821 C1: acrescentou bastante
- 822 P: tanto para o desenvolvimento do estágio, a gente ter tido a oportunidade de
- 823 conversar, né Wagner?
- 824 C1: hunrum
- 825 P: justamente porque acho que estabelecer uma relação mais harmoniosa, tanto ficar
- 826 mais a vontade com vocês e vocês ficaram mais a vontade comigo também, né? Na/na
- 827 sala de aula
- 828 C1: porque nos outros estágios não teve isso
- 829 P: é, eu achei muito, muito importante a gente conversar porque a gente conversou
- 830 sobre a dificuldade, né? No meu caso de abrir a portas, as portas da Minha sala de aula
- 831 para vocês entrarem, né? A dificuldade, né? De vocês es-tarem na sala de aula de outro
- 832 professor
- 833 C1: é estranho
- 834 P: e a questão do/das dificuldades do turno da noite, né? Lembra que a gente falou, né?
- 835 “Olha só, esse horário os meninos já foram embora.”

836 **C1:** outra coisa boa, quando a gente chegou lá, eu e Luciano, a gente se dispôs a no caso
 837 do/do onde eu trabalho, a gente sentiu, EU senti um certo bloqueio da professora,
 838 porque foi pouca conversa, a conversa foi essa

839 **P:** tá vendo? só essa, né? “Me receba, que eu só vou ficar observan:do.”, né?

840 **C1:** é, aí a outra, foi logo essa instrução que ela deu

841 **P:** de dizer assim “Fique na sua, [[fique quieto, se tiver alguma coisa para falar, só no
 842 final.”

843 **C1:** [[é, e você não deu nenhuma instrução para a gente, assim você chegar na casa da
 844 pessoa, a visita chegar na sua casa, fica a vontade para ir ao banheiro, para pedir água,
 845 se quiser, a gente/você não precisa assim regrad a pessoa, a pessoa vai se sentir bem, aí
 846 porque, as observações fluem melhor

847 **P:** hunrum

848 **C1:** e você ficar limiTAdo assim, com medo de você, atingir alguma coisa, aí eu acho
 849 que é tipo um tolhimento da sua liberdade, sabe?

850 **P:** é

851 **C1:** você fica tolhido, você não pode exceder daquele ponto

852 **P:** hunrum, li-ber-da-de é outra observação boa, visse? gostei, e finalmente ((risos))
 853 “Após a conclusão do estágio, o que você me diria sobre impor::tância e/ou desafios
 854 desse momento para a sua formação profissional?” assim, sã:o /.../ é: qual é a
 855 importância do estágio e quais são os desafios do estágio supervisionado

856 **C1:** é

857 **P:** a gente já falou, né?

858 **C1:** é a gente que já tem mais experiência em sala de aula, é tipo um/um/um como é que
 859 chama, é mais um acréscimo, agora para quem nunca teve experiência em sala de aula é
 860 muito importante porque se você não tem contato com os alunos /.../ Eriberto, eu tava
 861 conversando com Eriberto falando sobre aquele problema de disciplina dos alunos

862 **P:** hum

863 **C1:** aí eu disse “Eriberto, tu nunca visse indisciplina, não.”

864 **P:** ((risos))

865 **C1:** porque eu já peguei turma lá em Baiá, agora eu não tô em sala de aula mais não,
 866 sabe?

867 **P:** hanram

- 868 **C1:** que de uns tempos desses para cá, uns dois anos mais ou menos eu não tô mais em
869 sala de aula não, eu pegava fundamental
- 870 **P:** eita, aí tu sabia o que era indisciplina, né?
- 871 **C1:** eu sei o que é indisciplina e o camarada deste tamanhinho assim me enfrentar, aí
872 aquilo ali são uns santos
- 873 **P:** WAgner:: e era?
- 874 **C1:** porque o menino, por exemplo, uma hipótese, dá uma risada, aquela risadagem ali,
875 ele ficou assim, como é que chama, abismado com aquilo, eu disse que isso não é nada
876 rapaz
- 877 **P:** eu também achei
- 878 **C1:** isso é besteira
- 879 **P:** eu acho que ele comentou “Ah: ele ficou rindo demais, eu acho que ele teve uma
880 crise de riso”
- 881 **C1:** foi uma crise de riso, besteira
- 882 **P:** é: e fora o jeito dele ser, porque sempre ele /.../ eu acho, que ele sempre participava
883 muito da aula
- 884 **C1:** porque os alunos da nossa época, é só do último ano
- 885 **P:** hum
- 886 **C1:** no meu primeiro ano foi mais difícil ainda porque era sexto ano
- 887 **P:** eita, aí sexto ano ainda é muito
- 888 **C1:** ainda tinha sala que era escura, aí você não/não tinha visibilidade boa
- 889 **P:** hunrum
- 890 **C1:** aí eles não têm nada, mas/mas/mas a pessoa perde a cabeça
- 891 **P:** é
- 892 **C1:** mas eles veem você do pé a cabeça
- 893 **P:** é
- 894 **C1:** fala sobre a sua idade
- 895 **P:** tudo
- 896 **C1:** é tudo, lhe critica geral

- 897 **P:** do sapato, né? O sapato que você tá usando, roupa tudo
- 898 **C1:** barulho, falta de/falta de:: atenção
- 899 **P:** de respeito
- 900 **C1:** e no tem equipamento para você trabalhar o quadro negro de giz, horrível, todo
901 riscado, as cadeiras em péssimo estado, outros problemas, aí depois, com o tempo foi
902 melhorando, sabe?
- 903 **P:** certo
- 904 **C1:** foi melhorando lá assim
- 905 **P:** poxa
- 906 **C1:** agora Eriberto não sabe o que é porque uma besteirinha daquele, porque ele é
907 novinho ainda, ele não tem experiência em sala de aula
- 908 **P:** é::
- 909 **C1:** aí eu falei com ele sobre isso aí
- 910 **P:** que bom::, que bom que você falou
- 911 **C1:** sobre disciplina
- 912 **P:** porque bagunça, né? Bagunça a gente vê em outros contextos
- 913 **C1:** se eu pudesse eu levava eles lá na minha escola, aonde eu trabalhava e é boazinha
- 914 **P:** por isso aí a importância do estágio, você tá querendo dizer com isso, que é
915 justamente
- 916 **C1:** como é que ele vai ter a vivência, sem entrar na sala de aula, como é que vai
917 conhecer a RE-a:alidade
- 918 **P:** como é que vai conhecer a realidade sem, ir até lá, porque aqui na/na universidade, a
919 gente aprende teoria, a gente escuta falar so:bre, né? “Ah é assim::, naquela escola é
920 assado.” Mas é diferente, eu acho que você sentir na pe:le, você estar lá no palco
921 mesmo, vamos dizer assim, da escola, tendo que /.../
- 922 **C1:** no meu caso, já tinha vivenciado, né?
- 923 **P:** hunrum
- 924 **C1:** mas/mas eles assim, para eles não estranhou muito não, né?
- 925 **P:** não
- 926 **C1:** mas Eriberto, ele ficou meio chocado com isso, ele disse a tu foi?

- 927 **P:** foi
- 928 **C1:** esse negocio da risada
- 929 **P:** foi, ele disse que incomodou muito
- 930 **C1:** incomodou
- 931 **P:** porque ele não tinha pensado em casa, enquanto que tava planejando a aula em lidar,
932 com um comportamento assim do/do aluno, num é assim? Com bagunça, com alguma
933 interferência
- 934 **C1:** porque a gente que não tá em sala de aula, a gente tem que pensar nessas
935 dificuldades, num plano dois, em um plano B
- 936 **P:** é
- 937 **C1:** para ver se /.../ agora, a gente tenta, né? Se não conseguir, fazer o quê?
- 938 **P:** exatamente, que eu acho que esse é um dos maiores desafios de ser professor, porque
939 geralmente o que a gente planeja e pensa em/em casa para executar em sala de aula e
940 sair daquele jeito que a gente planejou, e pensou em casa, é:: difícil, porque sempre vai,
941 é:: sobre influência do contexto, os alunos vão/vão interferir ou fugindo, como o
942 terceiro ano fugiu, o::u sei lá o quê, até físico mesmo, se falta energia, e você prepara
943 alguma aula que dependa de energia, você vai ter que ter sempre um plano B, ou sei lá,
944 a xerox não deu certo, não deu tempo, ou então eu preparei uma aula para trinta alunos e
945 só foram cinco, ou então eu preparei uma aula para quinze alunos, de repente juntaram
946 as turmas e tinham sessenta, não é? Aí é muito difícil lidar com esses fatores e a gente
947 só sabe isso /.../
- 948 **C1:** o estágio ajuda mu:ito, agora como eu lhe disse, se você for para o estágio e você
949 não tiver apoio nem cooperação, não tanto dos alunos, mas do professor, aí fica mais
950 difícil ainda
- 951 **P:** é:: eu queria falar sobre isso, é::
- 952 **C1:** imagina, você/você for para a sala de aula e o professor não/não lhe apoiar, como é
953 que fica isso?
- 954 **P:** hunrum, é
- 955 **C1:** porque tem professor que não deixa você participar de nada, né?
- 956 **P:** hunrum, era/era isso que eu queria falar com vocês realmente sobre essa parte dos
957 desafios, o que é difícil de é: viver o estágio supervisionado
- 958 **C1:** a parte do professor, o apoio, né?
- 959 **P:** hunrum, é

- 960 **C1:** tem a parte dos alunos também, que às vezes atingem alguns
- 961 **P:** é, hanram e:: a parte dos alunos também /.../ a parte do professor eu acho que mais
962 forte é a questão da invasão, é “Você está invadindo o meu espaço.”
- 963 **C1:** é
- 964 **P:** e a parte dos alunos eu acho que o mais forte é “Tu é lá professor?” a questão da
965 moral, né assim?
- 966 **C1:** hanram
- 967 **P:** de não dar muito cabimento, muito valor, nem importância, porque você é professor,
968 mas não é professor, né assim? Tá nesse meio termo naquela sala de aula, eu acho que
969 pode ser a maior dificuldade que um estagiário pode enfrentar, nesse contexto, né?
- 970 **C1:** hunrum
- 971 **P:** a resistência dos professores, e a falta, as vezes, né? De valorização de importância
972 da parte dos alunos
- 973 **C1:** às vezes nem aceitam
- 974 **P:** oi?
- 975 **C1:** às vezes, nem aceitam o estagiário
- 976 **P:** é, eu não sei, eu/eu hoje/hoje, nã:o sei o que é não aceitar estagiário porque eu penso
977 muito no valor da troca, sabe?
- 978 **C1:** humrum
- 979 **P:** você ter contato com outros profissionais da sua área porque eu/eu me considero,
980 sempre em formação, eu sou professora em formação, quem está na graduação é
981 professor em formação, né? E a oportunidade Wagner de/de você trocar experiências,
982 ter contato, conversar::
- 983 **C1:** mas tem professor que não pensa assim não, tem professor que pensa em você
984 como um concorrente
- 985 **P:** ah::
- 986 **C1:** entendeu?
- 987 **P:** como eu acredito que o seu tá guardado, meu pai sempre disse, é::
- 988 **C1:** mas no seu caso não, eu tô dizendo assim de forma geral
- 989 **P:** é:
- 990 **C1:** tem até a gente quando tá no curso é tipo uma concorrênciazinha assim

- 991 **P:** hunrum e até a concorrência assim, vai que eu /.../ o professor pensa assim, vai que
992 eu abra a porta para um estágio e ele dê uma aula melhor que a minha
- 993 **C1:** pois é
- 994 **P:** tem esse outro lado também, vai que os alunos comecem a gostar mais do estagiário
995 do que de mim:
- 996 **C1:** e na/na universidade assim, a gente aprende no curso é: as vezes os próprios
997 colegas não se ajudam
- 998 **P:** é, tem isso
- 999 **C1:** com um material, é, não querem, acho que vê como concorrente
- 1000 **P:** é, ficar, é
- 1001 **C1:** a sorte é que eu não penso assim
- 1002 **P:** eu também não, que bom visse, que a gente não pensa assim, eu acredito que::, tem
1003 espaço, sabe assim? Para todo mundo, cada um faça a sua parte, faça o seu melhor que
1004 as oportunidades da vida surgem, num é?
- 1005 **C1:** é
- 1006 **P:** pronto, aí que coisa boa
- 1007 **C1:** *that is all?*
- 1008 **P:** *that is all*
- 1009 **C1:** *finish*
- 1010 **P:** *finish, Thank you so much*, oito e dez, a gente terminou conversando ó cinquenta e
1011 dois minutos
- 1012 **C1:** mas que sirva
- 1013 **P:** ((risos)) mu::ito
- 1014

TRANSCRIÇÕES
ENTREVISTA
C3

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 3	C3:

Transcrição da ENT_C3

Duração: 00: 44:10

ÁUDIO 1

P: pra, ter depois um resumo, eu não sei nem por onde eu começo, mas eu acho que te agradecendo de novo, não é?

C3: ((risos))

P: a pessoa que mais disse obrigado, na sua vida foi Márcia, aquela professora que me aperriou bem muito ((risos)) aí aí::, mas, tu, ho::je a gente vai conversar mais

C3: hunrum

P: porque na/na autoconfrontação, é: o foco era, a postura do professor, lá na frente, né? Dando a sua aula, ministrando o que ti::nha selecionado lá, para acontecer na regên:cia, a gente falou de todos os detalhes da regência, né? Assim de tá numa sala de aula emprestada, num: é: a: sua sa:la de a:ula

C3: hunrum

P: tá ali, o olhar do professor da universidade lhe observando, lhe avaliando, tá o próprio professor da turma, também lhe observan:do, lhe avalian:do, todo/todos esses detalhes que é: a regência do estágio, e vocês tiveram AINda mais, né? Que ter esse momento gravado, aí tem muita coisa, mu::ita coisa rica e interessante para discutir, visse? A respeito do estágio

C3: hunrum

P: aí ho:je, eu pensei em um outro capítulo da tese, ser focada no: projeto letramento, porque vocês tiveram, né? Essa participação, tanto você quanto é:: Luciano, de participar junto, assim a regência é:: terminou sendo uma colaboração, para o que a professora regente, né? (No caso eu) tava desenvolvendo junto com os alunos, e: eu conversei com Luciano a riqueza que é: quan:do os estagiários como tu tá, inclusive hoje, nessa peregrinação, né? Atrás, de uma sala de aula para ser acolhido, né? E quando chega nessa sala de aula essa questão assim, do acolhimento como é que eu vou receber/ser recebido pelo professor

C3: é, hunrum

P: e quando, é estabelecido uma parceri::a, é muito bom, porque há uma troca, né? Assim, vocês não ficam lá só: como um: peixe fora d'água, né? Um corpo estranho dentro de uma sala de aula, e:: o que /.../ uma coisa que eu disse a Luciano que eu queria te dizer também que, as vezes não tinha todas as aulas da noite, né?

C3: hunrum, hunrum

P: os alunos assim, se tinha alguma aula vaga, os alunos fugiam e:: isso é uma realidade do turno da noite assim, as aulas terminam mais cedo do que deveriam, e, por um lado, a gente aproveitou essa FAIta de aula para conversar, porque aí também eu acho que foi muito bom para gente, né?

C3: hunrum

P: haver esse momento, de conversa, porque houve troca, né? Eu/eu coloquei, eu tava relendo o meu diário, aí eu vi que eu coloquei MUItas coisas, sobre as conversas da gente, hoje eu conversei com os meninos sobre a: dificulda:de do turno da noite, falei com os meninos sobre a evasão do turno da noite, né? Falei de características realmente, que acontecem na noite e: EJA, porque a gente tava num/num contexto de EJA, aí essa /.../ a primeira pergunta que eu pensei, DA entrevista, aí para essas perguntas da entrevista, o foco da gente pensei O projeto do letramento e a importância do estágio para vocês, porque nas gravações da autoconfrontação foi mais só vocês, né?

C3: humrum

P: no momento aula mesmo, aqui:: é como se fossem perguntas mais abrangentes, aí a PRI-meira, que eu pensei, em fazer para vocês, foi essa com relação ao contato de vocês com essa /.../ com esse contexto de educação, que é Educação de Jovens e Adultos, EJA, tu já tivesse?

51 **C3:** não
52 **P:** é, algum contato
53 **C3:** não
54 **P:** lá foi a primeira vez?
55 **C3:** lá foi a primeira vez
56 **P:** no Frei Martinho
57 **C3:** é assim, antes de/de/da gente começar a assistir as aulas, eu, eu é/é/é:: tinha a
58 impressão de que i/ia encontrar mais pessoas, com mais idade assim, né? Porque,
59 geralmente é para pessoas que não conseguiram é::/é::/é: estudar no regular das coisas
60 **P:** hunrum, no regular
61 **C3:** da ida::de, ou desistiram por causa do/do trabalho, mas eu percebi que tinham
62 muitos jovens assim, não tinham tantas pessoas é/é com idade maior, assim
63 **P:** é::, eu posso até te dizer que foi coincidência assim Eriberto, de:sse, eu acredito que
64 há dois anos /.../ porque eu trabalhei lá dezesseis anos, durante esses dezesseis anos,
65 houve, é:: semestres e até anos
66 **C3:** hunrum
67 **P:** onde a presença, assim de senhores, senhoras, sabe? De mais idade, de cabelinho
68 branco mesmo, na sala de aula, aí era quase a metade, sabe? Assim, ficava bem
69 equilibrado
70 **C3:** eu sei
71 **P:** que era uma dificuldade que eu sempre enfrentei e ter jogo de cintura para lidar,
72 porque o público era muito diferente, tinham esses jovens que teve ano passado, que era
73 assim BAsicamente só jovens, né? A gente não encontrou nenhum senhor, nenhuma
74 senhora e: principalmente na aula que /.../ na turma, que foi o ciclo quatro, que a gente
75 ficou
76 **C3:** humrum
77 **P:** eu acho que assim, caminhando pelos corredores, dava para ver a presença, né? Nas
78 outras turmas de:: pessoal de mais idade, mas na turma que a gente fo:cou, onde teve
79 mais aulas, basicamente jovens, essa parte de adultos, né? Ficou faltando, ficou só de
80 jovens e eles vêm se matricular a noite, porque já saíram, né? Da idade de se matricular
81 durante o dia, aí obrigatoriamente eles tem que estudar a noite
82 **C3:** é, eu sei
83 **P:** mas, já teve sabe, assim?
84 **C3:** e é/é bem complicado né? Porque as vezes você prepara uma aula, né? para o
85 jovem aquela aula parecia muito fácil para ele, né? Por que ele tem um maior contato
86 com/com a língua, com tecnologia
87 **P:** é, que facilita
88 **C3:** e a pessoa de mais idade tem muita dificuldade, aí você tem que equilibrar, é muito,
89 muito difícil
90 **P:** é, muito, muitas vezes eu me perguntei, me peguei me perguntando em “Como levar
91 uma aula interessante assim, para o Frei Martinho, e:: atingir /.../ conseguir ser capaz de
92 atingir, dois universos tão diferentes?” porque para os senhores, assim o pessoal de mais
93 idade, eu sempre ficava pensando “Ah se eu levasse textos sobre saúde, sobre
94 alimentação saudável, sabe? Exercício na terceira idade, a importância, sabe? Desse
95 mundo, né? Que eles estão vivendo”
96 **C3:** humrum
97 **P:** que é a terceira idade, levar um texto MAis voltado para eles, ia ser não interessante
98 para os: jovens, mas foi, sabe? Assim, eu ficava tentando mesclar, então, a pergunta
99 mesmo era “Quais fo/quais foram suas primeiras impressões ao chegar à Frei Martinho
100 no turno da noite em que funcionam as turmas de EJA?” Era o que tu esperava quando

- 101 tu chegasse lá? As tuas impressões chegando lá no Frei Martinho, tu consegue lembrar,
 102 o que foi que tu sentisse, o que foi a primeira impressão, que te passou, assim, a escola
 103 **C3:** é::, a impressão, como se funcionava, na época que eu estudava, entendeu? é, que
 104 os **alunos** assim, não liga:vam mu:ito para o que tava, é: sendo exposto ali: e vem a
 105 oportunidade de/de ir para casa já
 106 **P:** hunrum
 107 **C3:** é::: muitas vezes eu vi o/o/o segurança, ou alguém que trabalha lá, dizendo “Olha,
 108 tem/tem um lanche ali já” já tava para chamar o pessoal pra/prá entrar dentro [[da sala
 109 **P:** [[da sala
 110 **C3:** para dentro da escola, mas assim a/a/as minhas impressões foram boas, entendeu?
 111 **P:** hunrum, chegando lá, né?
 112 **C3:** é, o pessoal recebeu direitinho
 113 **P:** hanram, é:
 114 **C3:** normal, nem teve tanto é, alguma coisa exagerada não, o pessoal recebeu muito
 115 bem
 116 **P:** pronto, foi tranquilo, né?
 117 **C3:** foi
 118 **P:** que bom, então: o, a segunda eu coloquei “Ainda considerando esse contexto de
 119 atuação, o que você pensa sobre os possí:veis desafios encontrados pelos professores de
 120 inglês a fim de ministrar aulas que sejam significativas para o aluno/para os alunos da
 121 EJA?” Eu acho que a gente até já comentou, né?
 122 **C3:** hunrum
 123 **P:** porque possíveis desafios, nesse contexto de EJA, né?
 124 **C3:** hunrum
 125 **P:** e dizer “Como é que eu vou preparar aulas que sejam significativas para eles?” né?
 126 **C3:** é, hanram
 127 **P:** é::: essa questão, né? Da diferença de ida::de, da motivação::, né? Em aprender uma
 128 língua estrangeira mesmo, a terceira foi “Quando você chegou à escola, a professora
 129 regente, né? Eu, estava desenvolvendo um **projeto de letramento**, cujo objetivo maior
 130 era colocar **os alunos em contato com um estrangeiro**” né?
 131 **C3:** humrum
 132 **P:** que no caso foi o americano
 133 **C3:** americano
 134 **P:** o:: nome dele é Michael Finn “e para que isso acontecesse, eles teriam que **elaborar**
 135 **um con::vite e uma** entrevista, para fazer no dia em que o estrangeiro fosse visitar a
 136 escola. Qual a sua opinião sobre o OBjetivo desse projeto?” é:: eu quero saber tua
 137 opinião sobre esse objetivo, e:: só te adiantar assim o seguinte, e até esclarecer, que se
 138 você /.../ num sei o quanto a gente conversou sobre o projeto letramento
 139 **C3:** humrum
 140 **P:** mas, essa perspectiva desse projeto letramento que eu trabalho junto com Carla, é
 141 que é na linha de Angela Kleiman, o: principal é o seguinte, a gente desenvolver algum
 142 **trabalho de escrita** que os alunos têm que escrever alguma coisa, mas com o objetivo
 143 /.../ **com o cunho social**
 144 **C3:** hunrum
 145 **P:** e que é super importante, **ter interlocutores reais**, o que seria esses interlocutores
 146 reais? Seriam pessoas de verdade, dizer assim “Eu vou escrever algo durante as
 147 aulas de inglês, eu tenho uma atividade de escrita para fazer e não vai ser só para o
 148 professor olhar [[dar uma nota”
 149 **C3:** [[dar uma nota, é

150 **P: “e colocar na prova”, assim, alguém de VERdade essa /.../ a questão assim de**
 151 **verdade é bem importante, alguém de VERdade vai ler**

152 **C3: um nativo**

153 **P: um nativo, porque a gente tá lidando com a aula de inglês, né?**

154 **C3: hunrum**

155 **P: “Alguém de verdade vai ler o que eu vou tá escrevendo, não vai ser só a**
 156 **professora dar uma nota.”**

157 **C3: hunrum**

158 **P: aí isso para mim faz toda a diferença, a gente /.../ a questão do nativo, de ser um**
 159 **estrangeiro, aqui no projeto letramento, é super importante,** porque:, eu
 160 pesquisando de outros projetos de letramento, sabe? Na internet a gente vê muito, de
 161 português e de matemática e é muito legal, assim um leque de opções de você
 162 desenvolver um projeto letramento, na aula de português é maravilhoso, porque eu já vi
 163 casos, sabe? Assim, de exemplos belíssimos, de gente que, tinha um problema, sei lá,
 164 parece que era na escola, jogavam lixo

165 **C3: hunrum**

166 **P: tinha um terreno baldio e jogavam lixo, perto dessa escola, a professora de**
 167 **português, junto com os alunos, nas aulas, né? Desenvolveram, uma carta, para redigir**
 168 **junto com os alunos, uma carta, para ser entregue realmente ao vereador, ou foi ao**
 169 **prefeito da cidade lá, a fim de solucionar aquele problema, porque tava atraindo, né?**
 170 **Animais, mau cheiro, então toda /.../ eles tinham um problema DE verdade, na sala de**
 171 **aula, a professora desenvolveu uma atividade de escrita, né? Junto com os alunos**
 172 **um/uma atividade coletiva e que aquela CARta, que os alunos estavam fazendo na sala**
 173 **de aula, ia ser entregue REalmente, pronto, aos interlocutores, é: reais, né? Ao prefeito**
 174 **ou ao vereador, para a solução daquele problema, aí isso para mim, faz toda a diferença,**
 175 **porque os alunos não estão só escrevendo uma redação “As minhas, férias.”, né?**

176 **C3: ((risos))**

177 **P: a clássica**

178 **C3: é::**

179 **P: não estão escrevendo lá só para a professora co-rrigir: e dizer “Pronto, tá certo**
 180 **ou tá errado.” ou “Você errou aqui.”, mas tem um cunho social assim, né?**
 181 **Ultrapassa, o que eu acho fantástico, o:: muro da escola**

182 **C3: hunrum**

183 **P: você tá fazendo uma atividade dentro da escola, mas não vai ficar só restrito,**
 184 **aquele mundo da escola, vai ter que colocar, como se fosse /.../ vamos dizer assim,**
 185 **uma perninha do lado de fora**

186 **C3: hunrum**

187 **P: no caso de:: inglês, fica uma maior dificuldade, porque justamente, onde**
 188 **encontrar esses interlocutores reais, né?**

189 **C3: é**

190 **P: na minha dissertação eu pensei demais onde é que tem estrangeiro Eriberto, aqui em**
 191 **João Pessoa, para eu poder /.../ tá entendendo?**

192 **C3: hunrum**

193 **P: para eu poder desenvolver uma atividade escrita que fosse significativa, e os**
 194 **alunos lá do Frei Martinho dissessem “Pronto, eu vou escrever isso e realmente**
 195 **minha escrita vai chegar as mãos de um estrangeiro.” aí a/o primeiro setor que eu**
 196 **procurei foi em hotelaria, de dizer assim “A gente vê estrangeiro quando?” quando vem**
 197 **visitar aqui a turismo, num sei o quê, visitei mu::itos hotéis, mas também sempre**
 198 **perguntava, a/a presença de estrangeiros era muito pouca, porque João Pessoa ainda é,**
 199 **né?**

- 200 **C3:** é
- 201 **P:** uma cidade que não tem, uma/um recebimento muito expressivo de estrangeiros
- 202 **não, nem de Turismo**, quanto mais de gente de fora, assim de turismo daqui de dentro,
- 203 aí foi quando eu me lembrei dos estrangeiros aqui do Piani, porque tu sabe que tem
- 204 um, programa de intercâmbio, a UFPB man:da alunos para estudar em universidade
- 205 fora, e: os alunos de fora vêm estudar aqui
- 206 **C3:** hunrum
- 207 **P:** aí foi quando eu me lembrei deles, ai assim, o pulo do gato, e agora nesse outro
- 208 projeto, é: foi o contato com esse meu amigo, né? Que se tornou amigo, é: Michael Finn
- 209 e eu sabia que era um americano, que tava aqui, que aprendeu o português so:zinho, ele
- 210 não frequentou a escola regular e no final eu vou te mostrar sabe: assim
- 211 **C3:** hunrum
- 212 **P:** que a palavra dele foi muito, bem: incentivadora para os alunos, **então assim, houve,**
- 213 **to /.../ né? To/toda essa mobilização, para que os alunos escrevessem algo, para que**
- 214 **o americano de verdade fosse, ler**
- 215 **C3:** hunrum
- 216 **P:** aí é isso, o que é que [tu acha disso
- 217 **C3:** [ah eu acho
- 218 **P:** [[qual é a tua opinião sobre o projeto de letramento e como é que influencia, tu
- 219 tá entendendo, assim? Para a aula de inglês
- 220 **C3:** [[hunrum, com certeza, eu acho que/que é::: uma boa alternativa assim, para
- 221 chamar a atenção, para que eles é/é CONsigam gostar, sabe?
- 222 **P:** é
- 223 **C3:** porque é: muitas vezes, na maioria das vezes assim, o aluno ele pensa que a
- 224 língua inglesa é só mais uma matéria, entendeu? que ele tem que fazer alguma
- 225 coisa, que ele receber um visto, uma nota e passou
- 226 **P:** hunrum
- 227 **C3:** só que é/é::: quando você traz um americano ou um britânico, para dentro de
- 228 sala de aula e o aluno tem/tem é/é::/a uma tarefa que vai ser, não avaliada, mas
- 229 é/é::: aquele nativo da língua, ele vai ler o que e aquele estudante escreveu, então
- 230 ele/ele não só, é/é na escrita ali, que ele vai ter que é prestar atenção, vai ter pedir
- 231 [[a ajuda do professor
- 232 **P:** [[a ajuda, escrever e [[reescrever
- 233 **C3:** [[escrever e reescrever, ele vai ter o maior contato com aquilo daqui, que ele tá
- 234 é/é se propondo a fazer e principalmente o contato que ele vai ter com um nativo
- 235 dentro da sala de aula, entendeu? Aquele contato que você preparou, é durante ali
- 236 o:: decorrer das aulas, né? e ele vai ter o contato é/é: visual da pessoa
- 237 **P:** real, né? ((risos))
- 238 **C3:** é real, isso vai poder tentar conversar:: a partir daquilo que, foi exposto na
- 239 aula e vai ter a escrita dele ali, vamos dizer, avaliada ali pelo/o/o nativo né?
- 240 **P:** nativo, né?
- 241 **C3:** exato
- 242 **P:** hunrum, e a questão da motivação, porque sabem::do que eles vão ter que escrever
- 243 para uma pessoa de verdade
- 244 **C3:** hunrum
- 245 **P:** eu acho, que::: de novo que é/é outro projeto que eu desenvolvo e eu vejo o quanto
- 246 influencia na **motivação**, porque **tem uma preocupação muito grande em fazer**
- 247 **bonito**, é tanto que a gente tava ensaiando, as perguntas, sabe? da entrevista assim, cada
- 248 um/cada um, eu disse “Vocês tendo a oportunidade de conhecer um americano o que

- 249 vocês gostariam de perguntar a ele?” não fui eu também que elaborei as perguntas não,
 250 cada um:: escreveu sabe?
- 251 **C3:** hunrum
- 252 **P:** desde é: comparação de comida “Qual foi a comida que você mais gostou?” ou então
 253 se “Você morava perto da *Disney*?”
- 254 **C3:** hum::
- 255 **P:** é, lá onde ele morava no Estados Unidos, cada um:: escolheu, o que perguntar, e daí
 256 a gente trabalhou, tanto o vocabulário, para passar, né? As perguntas para o inglês
- 257 **C3:** hunrum
- 258 **P:** quan:to, auxiliares, eu só trabalhei os três *do*, *does* e *did* para fazer perguntas ou no
 259 presente, ou no passado simples
- 260 hunrum
- 261 **P:** porque, né?
- 262 **C3:** eu sei
- 263 **P:** questão de tempo e tudo, do nível de proficiência deles, que foram esses três
 264 auxiliares, e:: o que é que eu ia dizer?
- 265 **C3:** **motivação**
- 266 **P:** **sim, a motivação, aí a questão assim da motivação, porque quando a gente**
 267 **estava ensaiando assim as perguntas, eu percebi, que eles “Professora, como é que**
 268 **diz mesmo essa palavra aqui?” porque eles estavam interessa::dos em pronunciar**
 269 **da MELHOR, maneira possível, porque eles sabiam que teriam um americano na**
 270 **frente deles, e eles queriam fazer bonito**
- 271 **C3:** hunrum
- 272 **P:** aí mais uma vez, ficou mais uma prova sabe, Eriberto?
- 273 **C3:** eu sei
- 274 **P:** de ser **um fator motivacional muito forte**, quando você tem uma **situação real** a
 275 encarar, né? Assim ó **a gente colocou o “De verdade” dentro de sala de aula**, isso
 276 motivou os alunos, de uma maneira, assim que eu pude comprovar de novo, fantástica,
 277 porque eu não tinha percebido antes em aula nenhuma, principalmente essa parte da
 278 **oralidade**, porque o normal é o seguinte, você fala qualquer coisa em inglês e eles
 279 começam a rir, né?
- 280 **C3:** é
- 281 **P:** tu /.../ eu acho que tu já presenciasses isso
- 282 **C3:** já, já
- 283 **P:** a gente começa a falar em inglês, aí começa a risadinha num sei o quê
- 284 **C3:** hunrum
- 285 **P:** **houve também, nesse primeiro momento, é o riso, eu acho que é sempre normal,**
 286 **começa a falar inglês aí é motivo de graça, é engraçado**
- 287 **C3:** ((risos))
- 288 **P:** aí passou esse primeiro momento de riso, aí eles se tocaram assim “**Eita, a gente vai**
 289 **ter que falar mesmo.” Aí começou “Professora, como é que diz isso? Professora,**
 290 **assim?” E eles ficavam repetindo, repetindo, repetindo, sabe?**
- 291 **C3:** hunrum
- 292 **P:** a pergunta que eles tinham que fazer
- 293 **C3:** é
- 294 **P:** e queria, né? Compartilhar contigo, então ponto positivo, né? Para o projeto de
 295 letramento, aí:: “Ainda pensando sobre o desenvolvimento de projetos de letramento,
 296 você considera projetos de letramento como uma alternativa para que haja uma maior
 297 **MOtivação** para aprender uma língua estrangeira nesse contexto de educação? Por
 298 **quê?”** aí já foi respondido, né? junto com essa

- 299 C3: hunrum
- 300 P: aí “infelizmente, você não pôde estar presente no dia da visita do/de Michael na
- 301 escola, mas quais são suas impressões sobre o vídeo dessa visita?” ah, infelizmente é
- 302 pouquinho
- 303 C3: ham, não tem problema não
- 304 P: é:: aqui, eu acho que meu celular estava com pouco espaço, alguma coisa
- 305 C3: hunrum
- 306 P: ah, cadê, aqui ó ((inicia vídeo)) ele começou a falar, no início ele tava falando em
- 307 inglês, mas teve sempre a preocupação de falar inglês e repetir
- 308 C3: eu sei
- 309 P: aí fazia também, sabe? A mescla com/com o português, porque era impossível eles
- 310 entenderem tudo em inglês
- 311 C3: hunrum
- 312 P: aqui nesse momento da aula, foi que ele estava desenhando o mapa dos Estados
- 313 Unidos, aí estava apontando as principais cidades, Nova Ior::que, Orlan::do, Miami e
- 314 ele morava desse outro ladinho aqui na Califórnia, por isso /.../ aí teve uma das
- 315 perguntas que foi “Você morava perto da *Disney*?” eu acho que a associação desse
- 316 aluno com o pensar em Estados Unidos e o sonho, né?
- 317 C3: hunrum
- 318 P: que muitas crianças e adolescentes têm de conhecer a *Disney*
- 319 C3: é
- 320 P: e coincidentemente, ele morava, ele disse que morava tão perto, que se ele subisse, é
- 321 na parte de cima da casa, porque toda noite tem a queima de fogos lá
- 322 C3: eu sei
- 323 P: até mesmo distan:::te, ele conseguia ver a queima de fogos que tem na *Disney*, que é
- 324 muito bonito, né?
- 325 C3: hunrum
- 326 P: e nesse momento da aula foi ele explicando, justamente respondendo essa pergunta
- 327 se ele morava perto da *Disney*, aí ele desenhou o ma::pa e tava, pelo menos é assim, e
- 328 era uma coisa que eu sempre quis comprar enquanto eu estava aí, no Frei Martinho era
- 329 um mapa bem grande dos Estados Unidos, do Canadá e da Inglaterra
- 330 C3: hanram
- 331 P: assim dos principais países, né?
- 332 C3: eu sei
- 333 P: onde o inglês é falado, aí aqui foi mais ou menos isso e:: nessa parte fim /.../ aqui já
- 334 foi na parte final da aula
- 335 C3: hunrum
- 336 P: aqui já tava perto de terminar e ele já tava falando em português, eu detesto escutar
- 337 minha voz, mas, enfim
- 338 C3: hunrum ((risos))
- 339 P: nessa parte aí ele tava dizendo que/que o português era um idioma muito mais difícil
- 340 de aprender do que o inglês, e::: ele tava nessa/nesse/nesse momento é só assim, um
- 341 incentivo para que os alunos estudem, sabe?
- 342 C3: hunrum
- 343 P: pronto, entendesse? Em português você tem oito artigos, em inglês você só tem três.
- 344 O verbo, verbo também é:: /.../ ó ele já tava a quase oito anos e ele tava dizendo que o
- 345 português era muito difícil, e ele tá aprendendo, “se vocês não quer”, né?
- 346 C3: hunrum
- 347 P: se você não quer não adianta, ele disse assim que: para aprender tem que querer
- 348 deixa eu ver, visse? Primeiro/a primeira coisa é querer aqui ele só tá repetindo,

349 entendesse? Essa segunda coisa, a segunda coisa para aprender inglês é a coisa da
 350 vergonha, aí ele disse que observa muitas pessoas que não falam porque sentem
 351 vergonha

352 **C3:** hunrum

353 **P:** ó, quase que ele não conseguia dizer aprendizado

354 **C3:** ((risos))

355 **P:** mas tá aí falando, né?

356 **C3:** com certeza

357 **P:** e essa aqui e a esposa dele e o filhinho, porque eles não têm babá::, aí ele teve que
 358 pegar lá em outra escola, num sei o que, aí terminou indo também, para ele poder tá lá,
 359 eles dois precisam tá

360 **C3:** ela é americana também?

361 **P:** é não, ela é brasileira, ele tá dizendo que a gente aprende uma língua para comunicar,
 362 enfim, foi uma palavra porque o áudio é muito baixinho aqui, mas foi uma palavra,
 363 motivacional, motivadora, para dizer assim “Se vocês querem aprender inglês, estudem
 364 e uma vez estudando, assim arrisquem, não fiquem com vergonha de falar, só o esperar
 365 falar quando souber tudo certo, quando souber toda a gramática

366 **C3:** quando tiver perfeito

367 **P:** exatamente, aí foi o conselho que ele deu para os alunos, eu achei bem bacana
 368 também, então pronto, assim, aí da visita do estrangeiro, os alunos tiveram esse contato
 369 com/com o nativo, e:: pronto, aqui eu queria que tu dissesse quais são as tuas
 370 impressões sobre o vídeo dessa visita, e acho que eu pensei muito nisso Eriberto, é::
 371 baseado, na minha experiência, sabe?

372 **C3:** hunrum

373 **P:** porque eu acho que des::de quando eu comecei a estudar inglês, muito, muito tempo
 374 atrás, eu sempre idealizei mu::ito essa questão de ter contato com um nativo, e meu
 375 primeiro contato com um estrangeiro, aconteceu assim, de forma, meio tardia, mas para
 376 mim foi um divisor de águas porque por pouco assim que eu tinha, por pouquinho que
 377 eu conseguia falar, mas, ficou aquilo registrado em mim “Eu fui capaz de me comunicar
 378 com um estrangeiro” e assim ele me respondeu, e eu consegui conversar com ele

379 **C3:** conseguiu entender e trocar uma ideia

380 **P:** e ser entendida, é, com todas as limitações, mas ficou aquilo registrado “É possível”
 381 aí para mim foi um divisor de águas, sabe? Inclusive assim, para que eu continue
 382 motivada a estudar inglês

383 **C3:** hunrum

384 **P:** aí para mim foi muito forte essa questão assim, de ter contato com um estrangeiro,
 385 com um nativo e:: a questão da motivação de estudar inglês, a gente aprende uma língua
 386 para se comunicar, e a gente tendo a oportunidade, né? De se comunicar com uma
 387 pessoa que fala aquela língua para mim é fundamental, aí eu queria saber assim, a tua
 388 opinião sobre isso

389 **C3:** não eu acho [[assim::

390 **P:** [[tu tens assim algum exemplo da tua vida, tu já tivesse [[contato, uma oportunidade?

391 **C3:** [[não, nunca tive

392 **P:** se tu idealiza assim /.../ acha que/que gostaria de ter, fala um pouquinho assim de tu
 393 com relação a isso

394 **C3:** assim, porque é/é/é muito difícil assim você aprender assim uma língua estrangeira,
 395 só com é/é li:vros ou vídeos

396 **P:** com CD's, né?

397 C3: isso, com CD's isso é/é, você não tem a pronuncia de uma pessoa, falando
 398 normalmente, uma pessoa que ele tá lendo ali um texto e tá interpretando aquele texto
 399 ali no a:údio
 400 P: hunrum, hunrum, é verdade
 401 /
 402 P: é, hunrum
 403 C3: e do jeito que ele falou aí, ele/ele ainda, apesar de ter oito anos
 404 P: hunrum
 405 C3: tem o sotaque dele, bem carregado em algumas palavras
 406 P: é, ele não consegue aprendizagem “aprendizagem”
 407 C3: é:: aprendizagem, então a gente tem que tomar como exemplo o dele né? Que a
 408 gente tem que perder o medo de falar::, né?, a vergonha e que é/é/é:: mesmo que você
 409 estude, não vai ficar [[perfeito
 410 P: [[perfeito
 411 C3: mas você tem com/condições de/de ter uma interação com uma pessoa no
 412 estrangeiro, e eu achei muito legal assim a/a/a:: presença dele em sala de aula, né?
 413 P: hunrum
 414 C3: o depoimento dele assim, com relação aos alunos, eu/eu/eu gostei muito
 415 P: isso, né? É:: e estrangeiro aqui na universidade, é:: teve um tempo atrás que tava o
 416 pessoal do Inglês sem Fronteiras, tu chegasse [[a
 417 C3: eu só tive/eu só tive contato assim bem rápido assim com duas pessoas
 418 P: aquelas ETAs, ram
 419 C3: é, duas/duas meninas que vieram
 420 P: hanram
 421 C3: acho que tinha algum evento que ia acontecer, elas estavam divulgando na sala
 422 P: ah foi?
 423 C3: foi, mas foi bem rápido
 424 P: hanram, é
 425 C3: então assim, pouco
 426 P: mas fica essa sensação né? Ali tem um nativo, né?
 427 C3: hunrum, com certeza, é:
 428 P: é, para mim essa questão sempre foi, ter o contato com o nativo, foi muito:: forte
 429 C3: hunrum
 430 P: aí aqui txaranranram, a sexta é, “Fale, um pouco sobre o engajamento de/dos
 431 estagiários no desenvolvimento das aulas. O que você acha que deve acontecer quando
 432 os estagiários chegam à escola?” eu acho que isso é bem o teu momento de vida, né?
 433 C3: hunrum
 434 P: assim, foi o ano passado, a chegada lá no Frei Martinho e agora que tu procurando,
 435 né? Um local para estagiar
 436 C3: é
 437 P: então, como é que tu acha, tu nesse/nessa posição de estagiário, né? Como seria o seu
 438 conselho para que tá::, recebendo estagiário?
 439 C3: eu acho assim, que é/é:: primeiramente, quanto antes você puder, você procurar,
 440 né? um local: para estagiar, **muitas vezes você é/é/é:: não vai ter um professor, feito**
 441 **você assim, que é mais aberta ao contato a::/a é:: observações durante a aula**
 442 P: hunrum
 443 C3: muita gente assim /.../ **eu tive outra professora que ela/ela era muito legal assim**
 444 **e tal, mas em relação assim a/a/a/as aulas, ela era muito fechada ao regime dela,**
 445 **a/a aos assuntos que ela tinha que passar, ela não era aberta a outras coisas e ela**
 446 **não queria que a gente desse a [[aula da gente**

- 447 **P:** [[aí vocês
 448 **C3:** é, aí antes de você antes de começar você pensa “Não, vou fazer assim, vou fazer
 449 daquele jeito” só que quando você chega, você um/um corte, né? aí você dá gramática
 450 como geralmente era na aula dela, é meio complicado assim,
 451 **P:** é
 452 **C3:** mas é:/é: primeiramente o aluno ele tem que abordar assim o professor e esclarecer
 453 qual é:/é o papel, dele ali, que ele não vai só é/
 454 **P:** avaliar
 455 **C3:** avalia aquele professor
 456 **P:** um espião, né?
 457 **C3:** um espião é:, e/e abrir as portas para é:/é:: algum conselho, contar alguma coisa que
 458 aconteceu na aula, que chamou a atenção do aluno ou não, né? o professor que vai dizer
 459 que contato ele vai querer ali, então eu acho que o/o aluno ele ao chegar no estágio, para
 460 estagiar numa aula, ele tem que deixar claro, né? O que é que vai acontecer, né?
 461 **P:** hanram
 462 **C3:** [e/e::e:::
 463 **P:** [e o professor? Se tu tivesse que dar um conselho para todos os professores que
 464 fossem receber estagiários, qual era o conselho que tu daria, aos professores, assim, aos
 465 professores, assim “Da próxima vez que vocês tiverem que receber um estagiário, por
 466 favor”
 467 **C3:** é:/é: eles serem mais abertos assim porque eles passaram por essa situação, eu acho,
 468 né?, eles tiveram que, pé: estagiar em alguma escola
 469 **P:** hunrum, tiveram, porque desde que licenciatura é licenciatura, tá sempre ali, a
 470 questão da parte teórica, da estrutura curricular, a parte teórica, e a parte prática, né?
 471 **C3:** hunrum
 472 **P:** essa parte prática ficando a cargo do estágio
 473 **C3:** é [[e assim
 474 **P:** [[eles tiveram que passar por isso, bora assim partir desse ponto
 475 **C3:** hunrum, ficava um /.../ é/
 476 **P:** hunrum
 477 **C3:** ali [[e/e
 478 **P:** [[a questão da empatia, até de se colocar no lugar do outro não é Eriberto?
 479 **C3:** hunrum é, com certeza
 480 **P:** é importante
 481 **C3:** geralmente o professor ele fica meio acanhado assim, porque geralmente ele/ele
 482 tem o plano de aula dele
 483 **P:** hunrum
 484 **C3:** “Eu vou passar isso”, mas a partir do momento que o/o/o aluno chega
 485 **P:** é verdade
 486 **C3:** ele tem que /.../ “eu tô sendo avaliado”
 487 **P:** é:::
 488 **C3:** “Vão ver minha aula ali eu tenho que caprichar aqui na aula”
 489 **P:** é, eu comentei no meu diário que muitas vezes eu indo para o Frei Martinho,
 490 sabendo que vocês iam tá lá
 491 **C3:** três alunos
 492 **P:** eu ficava me perguntando “O que é que eu vou fazer, será que /.../ eu vou ser modelo
 493 assim um bom exemplo, para os estagiários, que vão estar comigo na aula? Assim, o
 494 que é que eu devo fazer, o melhor para que eu possa contribuir para a formação de
 495 vocês e isso é muito desafiador, também assim, tem essa outra parte do professor, de
 496 abrir a sala de aula e dizer”, né? “Sejam bem vindos, estamos aqui.”, mas eu acho que

497 isso parte de uma consciência, de que professor nenhum, pode se achar /.../ pode ter
 498 vinte, trinta anos de experiência Eriberto para assim, isso eu aprendi muito cedo,
 499 principalmente porque a gente lida muito cedo com uma língua estrangeira, uma língua
 500 viva, a gente tem que tá sem::pre aberto, ter essa consciência, que a gente nunca vai
 501 saber de tudo

502 **C3:** hunrum

503 **P:** primeiro, porque é praticamente impossível dar conta de uma língua como um todo,
 504 na materna da gente, a gente não dá conta, a gente não sabe todas as regras, né?

505 **C3:** é

506 **P:** de/de [[toda a gramática

507 **C3:** [[todas as palavras

508 **P:** todas as palavras, imagina de uma língua estrangeira, aí essa consciência sabe? De
 509 ter esse objeto para ensinar, ser tão dinâmico, que um professor de língua estrangeira eu
 510 acho que nun::ca deve ser /.../ se sentir assim, pronto, tô pronto e acabado, eu já tenho
 511 experiência suficiente, eu não preciso de pitaco, nem de opinião, nem de nada nem de
 512 ninguém, e:: aí:: é uma questão de cabeça também, de consciência, eu gosto, eu sempre
 513 gostei, de receber, principalmente, que eu tivesse, algum:: *feedback*, Márcia isso,
 514 Márcia aquilo, Márcia aquilo, porque eu sei que eu tô assim, lon::ge da perfeição e
 515 nem/nem espero nunca ter essa perfeição numa sala de aula

516 **C3:** motiva a melhorar a/a aula

517 **P:** num ambiente tão dinâmico, né? Dizer assim “Faz isso, faz aquilo”. Tu vê, naquela
 518 aula de regência, foi só o quê? Trinta minutos e quantas coisas, a gente olhan::do para
 519 aquela postura da gente deu para observar

520 **C3:** é

521 **P:** em trinta minutos, imagina vocês, estagiários, que tem, né? Quan::ta carga horária,
 522 para tá ali observando o professor

523 **C3:** hunrum

524 **P:** e quantas coisas, vocês são passíveis, não é nem de uma correção, é de uma sugestão
 525 de um fazer diferente, assim num é de ser certo ou ser errado, mas é assim “Ó se tu
 526 fizesse de outra forma, será que tu não colheria melhores resultados?”

527 **C3:** hunrum

528 **P:** “Será que não ficaria melhor, mais claro? Essa gramática, se fosse dada daquele
 529 jeito” igual como a gente, né? Comentou, a questão dos cumprimentos que você levou
 530 na regência, com a associação dos gestos, eu achei fantástico, porque entra o lado é::
 531 lúdico, da história, faz um outro movimento em sala de aula, e eu fiquei pensando
 532 “Quantos e quantos anos, eu já expliquei os cumprimentos em inglês e nunca tinha
 533 atinado, para associar algum gesto”

534 **C3:** eu sei

535 **P:** “para que entre essa parte física mesmo da história e que a aula fique mais
 536 interessante?”, né? Perfeito e assim, porque para mim, o que enriquece, essa
 537 parceirinha, né? Escola-estagiário, professor regente-estagiário é a troca Eriberto, né?

538 **C3:** hunrum

539 **P:** assim, para que fique rico e só tem troca, se os lados contribuírem, né? porque se eu
 540 ficar fechado “Não, tá bom. Fiquem aí e pronto!”, né? [[Já tá bom demais

541 **C3:** [[não dê pitaco

542 **P:** não dê pitaco, como é que a pessoa vai crescer, né?

543 **C3:** hunrum

544 **P:** como é que a pessoa vai mudar e ver o que é que ainda precisa ser modificado e tudo,
 545 eu /.../ pelo menos assim, o que eu penso, é assim que eu acredito

546 **C3:** hunrum

- 547 **P:** tu tava desse lado, bora dizer da história, agora sendo estagiário, futuramente, né? E
 548 querendo ser professor, espero que você esteja do outro la::do
- 549 **C3:** hunrum
- 550 **P:** e na hora de receber alunos se lembre de tu::do
- 551 **C3:** ah::: vou me lembrar
- 552 **P:** ((risos)) porque eu me lembro muito, né? Quando foi minha época de bater na porta
 553 do outro professor “Por favor, me aceite” e como isso é/é difícil, né?
- 554 **C3:** é verdade
- 555 **P:** e que pode ser facilitado, né? Se essa tem essa abertura, se tem essa troca
- 556 **C3:** hunrum
- 557 **P:** massa, “Sobre a sua formação acadêmico-profissional, o que as observações das
 558 aulas, a regência e as conversas com a professora regente” eu coloquei, enfatizei essa
 559 questão da/das conversas, porque que bom que a gente teve tempo de conversar, né?
 560 assim, a gente conversou também, que eu acho que isso foi um momento do estágio de
 561 vocês, ó o tempo que a gente ficava conversando quando terminava as aulas, aí o que é
 562 que essas/esses elementos “acrescentaram ao desenvolvimento da sua formação?” é
 563 assim, fala, o que:: tu achas que acrescentou, das observações, daquele teu momento na
 564 regência e das conversas da gente, comentar
- 565 **C3:** eu acho /.../ porque assim, é/é a conversa, o ví:deo, que a gente assistiu da aula,
 566 assim, a gente vê coisas que ao vivo ali você não tinha condições de prestar atenção e
 567 principalmente de outra pessoa, né? apontar o que é que tava acontecendo, a outra visão
 568 falando do mesmo acontecimento, ali você ter um/um/um/um diálogo com aquela
 569 pessoa, apontando “Olha isso aqui foi bom, isso aqui foi ruim”, né?
- 570 **P:** é
- 571 **C3:** por exemplo, na/na/na regência dos meninos, eu não sei se foi Luciano na hora de
 572 escrever ele virava as costas, escrevia, aí depois virava, aí o professor ele não/não deve
 573 ficar assim, sempre com as costas viradas para o/para os alunos, ele tem que dar
 574 atenção, é/é/é
- 575 **P:** aí só observan::do o professor
- 576 **C3:** só observando, é
- 577 **P:** né?
- 578 **C3:** nas atividades, ele entregava atividade e não da:va assistên:cia aos alu:nos
- 579 **P:** é::
- 580 **C3:** aí depois ele ia lá e li::a, coisa que ele deveria ter feito antes
- 581 **P:** eu anotei isso também
- 582 **C3:** entendeu?
- 583 **P:** hanram
- 584 **C3:** a participação ali é/é/é do professor, em cada carteira, em cada aluno, perguntar se
 585 tá entendendo o assunto, entendeu? e isso você só vai ter, com:: a visão de outra pessoa,
 586 outra pessoa chegar, e dizer “Olha isso aqui que você fez é bom eu gostei”, “isso aqui
 587 você poderia ter feito de outra maneira”, entendeu? Então eu acho a/a conversa, é/é
 588 entre os interlocutores, né? Principalmente o professor e o/o aluno que tá ali estagiando
 589 é tem que ocorrer
- 590 **P:** é
- 591 **C3:** porque é como você disse, ninguém sabe tudo, entendeu? É, se você não tiver uma
 592 troca de experiência, né? escutar a opinião dos outros, em relação aquilo, senão você
 593 não sai do canto
- 594 **P:** é verdade Eriberto, concordo mesmo contigo, e eu acho que é onde tá a riqueza da/do
 595 estágio, né?
- 596 **C3:** hunrum

597 **P:** é quando há troca de experiências, porque no momento que você troca, experiências,
 598 aquela experiência que você teve, pa::ssa a fazer parte vamos dizer assim, do *know-how*
 599 do professor, na hora que você observa o professor, ou então outros estagiários, que eu
 600 acho que foi muito legal, vocês três estarem juntos, porque:: fica, não tinha só um
 601 professor para observar, bora dizer, cada um tinha três professores, né? Para observar a
 602 postura, aí isso é uma riqueza

603 **C3:** hunrum

604 **P:** porque se vai só um estagiário para uma sala que tem um professor, tá ali, né? Só um
 605 e outro, e vocês três terem percorrido esse caminho juntos

606 **C3:** hunrum

607 **P:** eu acho que foi mais rico, porque houve mais observação, houve mais aulas para
 608 serem observadas, eu gostei demais, e finalmente “Após a conclusão do estágio, o que
 609 você me diria sobre importância e/ou desafios desse momento para a sua formação
 610 profissional?” é só pa:ra encerrar

611 **C3:** eu sei

612 **P:** vamos dizer assim “Ei, estágio é importante? Por que?” porque o estágio sempre fica,
 613 essa ponte, dizer assim “A gente tá aqui, bora pensar na formação de vocês como
 614 professor.”, existe o universo da universidade, universo da universidade

615 **C3:** a teoria

616 **P:** aí dizer, pronto “A gente aprende essa parte da teoria aqui, mas aqui a gente tem que
 617 ter consciência de que a gente tá formando professores, vamos pegar o professor e
 618 colocar onde professor trabalha, escola.”, né? A importância de colocar, de vocês terem
 619 contato /.../ é como se fosse colocar vocês no mundo real, profissional, que vocês estão
 620 se preparando aqui, para atuar lá, e o estágio, né:? É com se antecipasse essa realidade
 621 para vocês

622 **C3:** é, porque é/é/é umu::itas, assim das vezes a gente aqui na universidade, a gente tem
 623 noção do que é a teoria do professor:: como ele deve elaborar uma a::ula, né? O plano
 624 de aula dele, né? Um assunto, quais os passos, só que a/a/na realidade, pode acontecer
 625 imprevistos, por exemplo, você pode preparar uma aula para sei lá, quinze alunos, dez
 626 alunos e quando você chegar só tem três e aí você tava previsto mais atividades em
 627 grupo

628 **P:** hanram, é

629 **C3:** e aquela parte /.../ ou então como aconteceu comigo

630 **P:** o que?

631 **C3:** eu tinha a/a/é/é::: uma regência, eu preparei o/o material, para aqueles alunos no
 632 decorrer da/da/do estágio, é:: eu tá acompanhando ali e no dia da minha regência,
 633 juntaram duas turmas, duas ou foram três, três turmas numa sala só, aí tinha alunos que
 634 estavam sentados numa mesma cadeira, quando eu cheguei assim, eu disse “E agora?”,
 635 né? “Eu não vou ter é/é: material para todo mundo, eu não vou conseguir dar atenção a
 636 todo mundo.”, então, o estágio ele é muito importante por causa disso, porque ele vai
 637 pegar imprevistos ali, você vai ver é: o mundo ali da escola, na/na realidade mesmo
 638 muito diferente, então é isso assim, o estágio é muito importante

639 **P:** hunrum

640 **C3:** é: nessa questão também a troca [[do/do

641 **P:** [[o contato com a realidade

642 **C3:** o contato com a realida::de, né:?

643 **P:** porque tem até esse lado também, que às vezes eu fico pensando também, dos alunos
 644 terem contato com a realidade, porque também, é um divisor de águas, para dizer, até
 645 definir, se é /.../ se você quer realmente aquilo para sua vida ou não, porque você pode
 646 chegar na escola e dizer, não “Poxa, é aqui realmente que eu quero atuar, trabalhar para

647 o restante da minha vida” e ver:: situações como essa que você terminou de dizer e dizer
 648 assim “Como é que pode?! Bora colocar cinquenta, sessenta alunos dentro da minha
 649 sala de aula, que eu não tô esperando. Eu quero isso para minha vida? Quero não.” E eu
 650 acho que o estágio é muito importante por causa disso também

651 **C3:** hunrum

652 **P:** de como aproxima com o mundo real, o:: né? O estagiário dizer “É isso que eu
 653 quero.” Que eu também acho que também não poderia ser a hora certa de decidir isso,
 654 porque quando a gente escolhe uma licenciatura tem que tá desde sempre

655 **C3:** hunrum

656 **P:** ó, tem vivência em escola também, a gente tá do outro lado como aluno, mas a gente
 657 já passou uma vida to::da, observando

658 **C3:** já sabe qual o processo ali

659 **P:** o que é um ambiente de escola

660 **C3:** hunrum

661 **P:** exatamente, que aluno dá trabalho, não é? Que aluno pode aperrear que a gente vai
 662 lidar com aluno que tem interesse, com aluno desinteressado e tem todos esses fatores
 663 que a gente vai saber, por quê? Porque a gente já tem no mínimo dez anos de escola até
 664 chegar na universidade, né?

665 **C3:** com certeza

666 **P:** mas tá do outro la::do, né? Vamos dizer assim, sentir na pele o que é ser professor, e
 667 tá do outro lado da história, assim tá lá na frente da sala de aula, é o que o estágio
 668 proporciona, né?

669 **C3:** é, verdade

670 **P:** então, aí que bom gostei, muito obrigada por sua /.../ de novo contribuição, foi de
 671 muita valia, né? Para gente analisar e pensar, tanto o projeto letramento, quanto essa
 672 importância do estágio supervisionado para a formação, né? De professores e eu só
 673 tenho a agradecer, e não sei quando eu lhe chamar novamente para gente conversar
 674 ((risos))

675 **C3:** fique a vontade, eu tendo tempo aí, a gente vem

676 **P:** tá bom, o tempo é riquíssimo

677 **C3:** é

678 **P:** valeu Eriberto, obrigada, viu?

679 **C3:** por nada

680

681 **ÁUDIO 2**

682 **C3:** três alunos ali que vai ser avaliado, né?

683 **P:** é

684 **C3:** vai ser e não vai ser ao mesmo tempo, né?

685 **P:** tu tá dizendo os aliados?

686 **C3:** é::

687 **P:** hunrum

688 **C3:** é e você ter três/três pessoas lá dentro, entendeu?

689 **P:** ((risos))

690 **C3:** a sala já num dá direito, é:: jeito para a pessoa né?

691 **P:** é::

692 **C3:** e você ter três pessoas ali avaliando, você

693 **P:** acredite, eu cresci muito com vocês, cresci tanto, por ter que receber, de ter uma
 694 postura, assim, madura diante de uma situação profissional e dizer assim, né? “Eu estou
 695 recebendo três estagiários, como é que eu posso contribuir?” e:: a troca de experiência
 696 de vocês, porque até você me dar um exemplo desse da regência, dizer “Olha, no dia da

697 minha regência, bora dizer, eu tava esperando quinze alunos, e de repente tinham trinta,
 698 quarenta em uma sala de aula.” Isso é muito desafiador e até:: eu me perguntar “O que é
 699 que eu faria numa situação dessa?”, porque pelo o que eu me lembro, eu nunca tive que
 700 enfrentar uma situação dessa não, sabe? assim
 701 **C3:** é o que tava acontecendo uma reforma e “brom” e a professora veio me falar assim,
 702 dez segundos antes de eu entrar na sala
 703 **P:** hunrum
 704 **C3:** “Olha só, a situação é essa.”
 705 **P:** é
 706 **C3:** aí eu tive que enfrentar, né?
 707 **P:** exatamente, aí isso Eriberto, para quem analisa e estuda assim, o trabalho docente, é
 708 ver o quão é desafiador ser professor
 709 **C3:** é
 710 **P:** porque CAda vez que a gente vai para a escola, a gente tem o planejamento, mas
 711 quantas vezes aquilo que em casa, dizendo “Eu vou começar a aula assim, vou passar
 712 para essa atividade.” Mesmo que v-ocê faça o planejamento todinho, o que vai
 713 acontecer na sala de aula, tu tem garantia?
 714 **C3:** não
 715 **P:** de tudo o que você pensou em casa será realizado na sala de aula? Não vai, porque
 716 SEMpre vai ter fatores, que vão influenciar, ou o aluno que vai demorar demais, você
 717 pensa que vai passar cinco minutos na primeira/na/no quesito um, aí de repente, um
 718 aluno faz uma pergunta, outra, outra, outra, outra e quando você ver já passou vin::te
 719 minutos naquela questão que você achava que só ia dar cinco
 720 **C3:** hunrum
 721 **P:** e agora como é que tu vai terminar as outras cinco que tu fez, que tu tinha planejado
 722 para aquela atividade, sempre como vai ter a interferência de, né?
 723 **C3:** humrum
 724 **P:** dos alunos presentes na sala, o professor, nunca vai ter: essa garantia de o que ele
 725 planejou na sala/em ca::sa ele vai conseguir fazer em sala de aula e eu acho que agente
 726 percebe muito quando, pode prestar atenção tendo a mesma turma, bora dizer, eu tenho
 727 inglês dois, eu tenho inglês dois aqui e tenho inglês dois segunda e quarta e tenho inglês
 728 dois terça e quinta, então como era lá? Eu tinha duas turmas de ciclo quatro, ciclo quatro
 729 A e ciclo quatro B, a gente vê isso aí bem materializado, quando é para ser a mesma
 730 aula, o mesmo conteúdo, era para todo mundo caminhar, né? Juntinho
 731 **C3:** hunrum
 732 **P:** aí de repente, metade do semestre eu ainda tô na unidade, sei lá, três numa turma e a
 733 outra turma na unidade cinco, era pa:ra, né? Ficticiamente a gente tá caminhando com
 734 as mesmas aulas, mas
 735 **C3:** isso até acontece aqui, já aconteceu uma vez
 736 **P:** ram
 737 **C3:** aqui na universidade, tinha um professor que ele disse que o/o/as outras turmas já
 738 estavam avançadas que a turma da gente, entendeu?
 739 **P:** hunrum
 740 **C3:** se aqui acontece esse tipo de coisa, imagina na/na /.../ numa sala que: é::/é:: você
 741 vai ter é/é bagunça dentro da sala de aula
 742 **P:** exatamente
 743 **C3:** muita conversa, o pessoal passeando na sala de aula
 744 **P:** hunrum
 745 **C3:** e aqui você não tem tanto trabalho é:: desse jeito
 746 **P:** é, esses fatores, para atrapalhar, né?

- 747 **C3:** é
748 **P:** porque a gente considera a universidade todo mundo que tá aqui [[já é maduro o
749 suficiente
750 **C3:** [[já, é, isso, hunrum
751 **P:** para não conversar, pelo menos, esses dois fatores, conversa e bagunça, a gente pensa
752 que tá excluído do universo de sala de aula, num é? Conversa e bagunça a gente tem que
753 ter, pensar quando tá lidando com o ensino fundamental e médio, né?
754 **C3:** hunrum
755 **P:** por causa da idade, por causa de tudo, mas acontece, porque às vezes é, o
756 entendimento de um aluno, sei lá, então uma pergunta que desvia TO-tal-mente a aula,
757 né? O assunto e tudo aí isso pode ser coisa prática, de língua, pode ser de teoria, um
758 aluno vem com uma manchete de um jornal que escutou na televisão na semana
759 passada, e a aula termina
760 **C3:** desviando tudo
761 **P:** os outros quarenta minutos de aula sendo sobre isso, né? Então são os desafios
762 mesmo do professor, que a gente vê enquanto aluno e sente na pele, quando tá do outro
763 lado, porque tem um programa a ser cumprido, porque de todo jeito, tem essas pressões
764 que o professor sofre, também e ter que lidar, né? Com aluno, pronto, com reforma de
765 escola, com diretor, com num sei o que, com um monte de coisa
766 **C3:** é
767 **P:** mas que bom, e assim a gente vai crescendo, num é?
768 **C3:** cresce
769 **P:** cresce

APÊNDICE C:
TRANSCRIÇÃO DAS ACS

TRANSCRIÇÕES
AUTOCONFRONTAÇÕES
C1

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 1	C1:

Transcrição da ACS_C1

Duração: 00:46:47

- 1 **P:** Então bora lá, Luciano vamos começar essa sessão que a gente fala de
2 autoconfrontação, Aí a gente deixou um volume, tá bom?
- 3 **C1:** ((sinaliza que sim com a cabeça e inicia o vídeo))
- 4 **P:** desculpa aí visse? A:: /.../ olha só ((falando sobre a qualidade da gravação)) eu não
5 sei o que é que eu tava fazendo não nessa hora /.../ na hora que tu quiser parar, para
6 comentar alguma coisa /.../ aí deixa eu te pergunta:r ((pausa o vídeo))
- 7 **C1:** pergunte, pode perguntar
- 8 **P:** é:: não, é porque nesses primeiros momentos deve /.../ porque eu fico me
9 imaginando, se eu estivesse EU me vendo, e até Carla perguntou “Márcia, é: tu já se
10 gravasse?” eu disse “Não, infelizmente não deu tempo”, porque [[é foi/foi eu falei, eu só
11 tenho a experiência de escutar a minha própria voz, MAs assim né? Com esse tempinho,
12 diz é/é: como é se ver?
- 13 **C1:** assim, [[se ver
- 14 **P:** [[só nesse tempinho se vendo
- 15 **C1:** então, com relação a ser ver em vídeo, assim em geral, dá a impressão de si, eu não
16 gosto muito de me ver assim, até que eu gostANDO desse
- 17 **P:** tá? né?
- 18 **C1:** isso
- 19 **P:** assim se você estivesse chegando lá como um professioNAL, sei lá... como um
20 professor já seria diferente, né?
- 21 **C1:** bem diferente... assim não tem como a gente no caso, **estagiário** chegar e ter a
22 mesma postura dentro da **sala dele** não é? Com a **turma**, porque é diferente
- 23 **P:** e assim, essa frase que você disse “A sala é minha” faz muita diferença
- 24 **C1:** é, com certeza
- 25 **P:** faz
- 26 **C1:** porque: como a gente tá pegando a **turma emprestada**, né?
- 27 **P:** é::/é:::
- 28 **C1:** [nunca é a mesma coisa

- 29 **P:** [de você ser o DOno daquele espaço né?
- 30 **C1:** é/é diferente, é diferente é:: com relação ao/o:: a primeira impressão do professor,
 31 né? No caso eu:: eu acho interessante, foi direto ao quadro e a questão que tá falando de
 32 costas para os alunos, eu não gostei
- 33 **P:** hum, ótima observação, que eu acho que a gente só consegue perceber isso se vendo
 34 num é?
- 35 **C1:** é
- 36 **P:** vamos dizer assim, é: eu acho, e quantas vezes eu também já fiz isso né? Ta/tô
 37 escrevendo no QUAdro e tô falando com a turma ao mesmo tem:po
- 38 **C1:** é, e esta vez, é a questão da inexperiência com certeza contribuiu, é:: mas assim::
 39 é:: foi uma coisa que: eu tirei ponto de cara, é, tirei ponto ((risos))
- 40 **P:** massa ((risos, reinicia o vídeo))
- 41 **C1:** muita presença de “E, é::, hum::”
- 42 **P:** ((pausa o vídeo)) muita presença de quê?
- 43 **C1:** muita presença de “han, é::”
- 44 **P:** ah sim, é: ((risos)) não tinha visto não
- 45 **C1:** novato, novato ((risos))
- 46 **P:** começando, começando
- 47 **C1:** é, mas assim, fica:/fica chato para quem tá ouvindo, né?
- 48 **P:** é::, mas eu te digo também o seguinte
- 49 **C1:** hum
- 50 **P:** num se cas:tiga, assim, num te tira muito ponto disso nã:o, porque tu falou nisso eu
 51 me lembrei, de, uma palestra que eu assisti, é e o palestrante tava falando de fonologia,
 52 e o palestrante colocou só um áudio, de um, de uma entrevista gravada, aí ele até
 53 REcortou certos trechos da entrevista e sabe o que é que parecia? Um áudio de uma
 54 pessoa gaga, mas só que, era Caetano Veloso, dando uma entrevista, justamente, porque
 55 ele recortou só: os momentos que a pessoa passa, como se tivesse formulando o
 56 pensamen:to, aí faz “é:, é::, han:, han:, é:”
- 57 **C1:** é

- 58 **P:** esses tracinhos
- 59 **C1:** é
- 60 **P:** aí a gente só tem consciência de que a gente faz isso, quando a gente, se escuta ou
 61 então escuta uma gravação que vê isso, tanto que Caetano Veloso não é gago, mas você
 62 escutando, SÓ os trechos, sabe? Que ele cortou justamente para exemplificar o que é
 63 gagueira /.../ porque ele tava falando sobre gagueira, aí colocava “Vocês acham que isso
 64 é de uma pessoa gaga?” “Claro que isso é de uma pessoa gaga!” num é assim? Isso não
 65 pode falar normal, isso não é /.../ aí pronto ele disse “Sabe quem tá falando? Caetano
 66 Veloso” Todo mundo “Ua:u!” Pronto, pra tu não se castigar, porque a gente faz isso, aí
 67 eu sei que isso é normal, né? Por causa dessa palestra que eu assisti, mas ver que é ruim,
 68 eu acho né?
- 69 **C1:** é:/é normal assim, é:: assim/é:: o /.../ digo assim, aceitável
- 70 **P:** sim
- 71 **C1:** mas assim/assim uma pessoa /.../ no caso aqui, dar:: a/o exercício, ele não pode
 72 continuar, ele tem que/ele tem que ir diminuindo, até:: que, né?
- 73 **P:** sim, ir pro-gre-din:do [[essa questão da fluência
- 74 **C1:** [[é::/é: exato, a fluência, diminuindo esses “ham”, né?
- 75 **P:** hanram, é:
- 76 **C1:** ((reinicia o vídeo))
- 77 **P:** o quadro, né? Tem alguma coisa? No quadro, tem muita coisa?
- 78 **C1:** não o quadro é assim, isso não fui... é:: eu que coloquei no quadro, foi ele mesmo
- 79 **C1:** seria ((pausa o vídeo, sorrindo)) seria/seria esperar muito, né? Do exemplo, chegar
 80 assim para fazer
- 81 **P:** ((risos)) é::, mas comente/comente essa cena
- 82 **C1:** assim
- 83 **P:** O/tu professor
- 84 **C1:** eu como professor?
- 85 **P:** sim, tá justamente falando, alguém dá um [exemplo, é e achar

- 86 C1: [dá um exemplo, né? Na verdade, eu pensei, porque essa é ela é [[bem:
- 87 P: [[be:m faladeira
- 88 C1: é, ela é bem faladeira
- 89 P: bem participativa
- 90 C1: é, mas aí ela foi só /.../ justamente, foi só tirar o celular da tomada e colocar no
- 91 silencioso
- 92 P: hunrum, são as surpresas que o professor tem que tá preparado, né?
- 93 C1: ((reinicia o vídeo - pausa o vídeo)) essa questão em/em aulas de língua, né? é, essa
- 94 questão /.../até mesmo na universidade, é: essa questão de classe gramatical e
- 95 complemento, ela parece um empecilho, é porque assim, na aula de língua inglesa,
- 96 porque assim, eu não estudei língua inglesa fora da escola normal, eu percebo que tem
- 97 pessoas que estudaram inglês em escolas de idioma e tem uma certa:: fluência, digamos
- 98 assim, eles tem uma dificuldades que eu não tenho, em relação a essa questão sintática,
- 99 né?
- 100 P: hum, é:
- 101 C1: e assim, quando fala “Pronome” ficam tipo ((surpresos)) [[“O que é um pronome”,
- 102 né?
- 103 P: [[“O que é um pronome”, né?
- 104 C1: “O que é um complemento?”
- 105 P: é:, que bom, e:: uma coisa que eu achei interessante aí, porque, o jeito que você
- 106 explicou assim, de Maria, “Maria” /.../ eu explico do mesmo jeito tô lá falando, sei lá,
- 107 uma história sobre Maria, aí ao invés de dizer que “Maria tem 16 anos, Maria mora em
- 108 Cruz das Armas, Maria gosta de estudar inglês” do mesmo jeitinho, assim que você
- 109 falou, eu explico desse jeito, ao invés de ficar repetindo “Maria”, né? Pode...
- 110 ((indicando para reiniciar o vídeo))
- 111 C1: ((pausa o vídeo)) é eu, não me /.../ não tava /.../ assim eu até que não estava me
- 112 sentindo nervoso
- 113 P: hanram, tu quer comentar? Só aquela troquinha do *subject/object*
- 114 C1: é

- 115 **P:** porque não é assim, que você não sabia
- 116 **C1:** exato, justamente e/a assim outras coisinhas a mais, eu não tava me achando
117 nervoso assim, mas, assim analisando, eu/eu não senti, mas na verdade eu deveria estar,
118 porque, são muitos erros, não assim, por falta de conhecimento
- 119 **P:** humrum
- 120 **C1:** mas, né? Eu acredito assim
- 121 **P:** fica difícil até de se entender, né?
- 122 **C1:** é, assim porque eu não tava me sentindo nervoso, na verdade na hora que, acho que
123 foi ele que falou alguma coisa com relação [a:: “Se acalma. Tá nervoso.”], alguma coisa
124 desse tipo
- 125 **P:** e foi? Não escutei, não
- 126 **C1:** foi, falou, aí [é:::
- 127 **P:** [eu achava que ele tinha falado do barulho, da música da igreja, que tava tocando
128 bem ALto na hora que tava começando, achava que tava falando alguma coisa disso
- 129 **C1:** tava falando coisa em relação a meu, é, nervosismo
- 130 **P:** aí foi ele também
- 131 **C1:** inclusive o apagador não tava querendo me ajudar nesse dia
- 132 **P:** ((risos)) é não tava não... por que /.../ aí falando assim de nervosis:mo, mesmo que
133 você num /.../ sei lá, estivesse sentindo nervoso, mas quais seriam os motivos para uma
134 pessoa, né? Nesse lugGAR, onde você tá, se sentir nervoso, tem vários né?
- 135 **C1:** hunrum, é assim, pra mim, o que mais me colocaria, vamos dizer assim que é de/é
136 mais a insegurança pela falta de prática, talvez assim, por eu ainda não saber lidar com
137 certo tipo de:: coisa
- 138 **P:** hanram, é porque você nun::ca, assim, teve experiência como professor não, né?
- 139 **C1:** não/não
- 140 **P:** mas já tinha dado outra regência, assim, já tinha dado outra aula sendo observado?
- 141 **C1:** correto
- 142 **P:** hanram

- 143 **C1:** que foi no estágio anterior com vocês, né?
- 144 **P:** é
- 145 **C1:** no caso e na outra aula foi eu e Wagner fazendo uma aula simultânea
- 146 **P:** isso, na tua opinião é:::, a pessoa assim/fica, tem motivo de ficar mais nervoso, numa
147 situação dessa, assim de estágio, que você tá:: exercendo o ser professor, mas é aluno ao
148 mesmo tempo, e tem no Mínimo mais dois professores na sala de aula lhe observando,
149 porque eu acho que é /.../ e se você chegasse numa A-ula, para ser o professor, né?
150 Assim, assumindo aquela turma, e só/.../você só ia se deparar com alunos e aí você tinha
151 que encerrar os alunos e ainda no mínimo mais dois professores, num é?
- 152 **C1:** ham, com relação a/a estar sendo observado no caso, por você:: e a outra
153 professora, por você e pelas professoras no caso, eu não me incomodaria por conta disso
- 154 **P:** não?
- 155 **C1:** não, porque assim eu tenho consciência do/do que eu/.../ num é? do que eu sou né?
- 156 **P:** hum, muito bem
- 157 **C1:** eu não poderia me cobrar, por exemplo, em dar uma aula excelente
- 158 **P:** exatamente, é, humrum
- 159 **C1:** que eu entendo que a pessoa só vai sendo bom à medida que vai praticando, num é?
160 Então assim, essa relação assim eu sou bem tranquilo, inclusive a/a/assim, eu não tenho
161 problema em receber uma crítica, inclusive fique à vontade pra você falar, que na
162 verdade eu gosto de ouvi-los para poder /.../porque na verdade eu não/eu não gosto de
163 ser um /.../ digamos um mal profissional
- 164 **P:** hunrum
- 165 **C1:** assim digamos que eu faço uma coisa sem ser, assim ter consciência pela/pela
166 questão da deficiência do básico mesmo no caso da língua inglesa, não é?
- 167 **P:** é
- 168 **C1:** mas assim eu sou muito tranquilo com isso, bem::/bem relaxado, às vezes, as
169 pessoas muitas vezes /.../ até na minha turma assim eu já notei, mas a gente vê pessoas
170 muito esnobes, por conta do curso
- 171 **P:** fo:ra, é

172 **C1:** mas eu sou bem tranquilo, porque assim eu penso no seguinte, meu amigo se você
 173 sei que num fez nada o dia todo, que estuda desde pequenininho numa escola de língua
 174 inglesa fa/fa/tivesse/tivesse a mesma dificuldade que eu, nunca estudei numa escola, só
 175 estudei em escola pública, inclusive, é:: nunca estudei em escola de idiomas, nunca
 176 viajei, tá entendendo? é: sou casado, tenho filho, tenho esposa, estudo, tenho as minhas
 177 dificuldades, se fosse assim eu ia até me suicidar, num é? Eu sou bem consciente das
 178 minhas dificuldades ((reinicia o vídeo))

179 **P:** exatamente, é:, é muito boa, Luciano, essa consciência

180 **C1:** é, na verdade, no caso assim essa questão ((pausa o vídeo)) é: pela questão/pela
 181 questão, num sei se da escola, eu assim, essa questão de/de /.../ eu entendo essa questão
 182 que você fala tanto da gramática, da gramática com o texto, então assimilar essas coisas
 183 assim funcionam bem comigo, sem/sem eu ser obrigado a:: tipo assim, falar sempre
 184 aquela que tá no meu papel, eu tendo a/a/aquela estrutura, né? Gramatical, para usar em
 185 outra situação, estruturação, assim, pra mim funciona

186 **P:** tu tá falando assim, desse modelo de aula assim, mais tradicional, num é?

187 **C1:** isso, apesar de eu, assim, quando eu entro assim no curso de língua e eu tento
 188 entender o significado da palavra, se eu for olhar no dicionário, se for como vê é uma
 189 situação que eu possa utilizar, mas assim, eu digo assim, nessa situação

190 **P:** e até assim /.../ porque no/no/ que diz a tua vida, esse tipo de aula, a::: mais
 191 tradicional, baseada mais na gramática, foi a que você teve mais conTATO

192 **C1:** com certeza

193 **P:** POr aqui na universidade, você tem mais contato com alguma coisa diferente, nas
 194 aulas de língua

195 **C1:** sim, sim, bem mais diferente

196 **P:** é mais diferente né? Hanram

197 **C1:** e assim, eu até falava com relação a isso, essa questão da área de língua, na aula de
 198 língua, eu só uso /.../ todas as aulas essa questão do círculo eu acho muito importante

199 **P:** hunrum, é

200 **C1:** essa questão do círculo, é tanto que assim, o professor da universidade fala muito
 201 em debate né, debater o texto

- 202 P: hunrum, favorece, é
- 203 C1: mas quando vem pra sala, a não ser nas aulas de língua que dá pra fazer um círculo,
204 porque na verdade como ela tá falando lá trás, aí fica procurando
- 205 P: hunrum, é, é, é::
- 206 C1: eu acho importante essa questão, de disposição
- 207 P: hanram, das cadeiras
- 208 C1: ((reinicia o vídeo)) sem apagador
- 209 P: e sem apagador não é Luciano? Meu Deus!
- 210 C1: mas, assim de novo, eu apaguei
- 211 P: e tu apagasse aí por quê? Sim, era para substituir né?
- 212 C1: o nome de algum aí tava faltando naquela lista
- 213 P: hanram, ah: tá, hanram
- 214 C1: ((pausa o vídeo)) essa questão de:: falar: na língua português, né? Mas a gente deve
215 começar a fazer metade em português e metade em inglês, você fica entendendo tudo o
216 que tem no livro
- 217 P: hanram
- 218 C1: eu falo, mas depois falar o significado
- 219 P: ((reinicia o vídeo)) e ele acertou num foi?
- 220 C1: acertou, é
- 221 P: num foi, Mateus?
- 222 C1: é... o nome dele é Alisson é?
- 223 P: é Alisson
- 224 C1: entendeu o que foi?
- 225 P: não, mas pode voltar, sim eu ia te dizer que pode tanto adiantar quanto voltar
- 226 C1: aqui no caso era o que tava no quadro, eu num lembro não /.../ eu não lembro não,
227 assim, do que tá escrito lá no quadro não
- 228 P: Mas Luciano, tu sem o apagador

- 229 **C1:** é importante enfatizar que a gente precisa dos materiais né?
- 230 **P:** é ((risos))
- 231 **C1:** vou passar, pra adiantar, porque num fez tudo?
- 232 **P:** pode passar, se não num vai dar pra /.../ pode falar dessa questão do material
- 233 **C1:** ((pausa o vídeo)) é/o para enfatizar que a escola precisa ter uma estrutura adequada
- 234 **P:** exatamente
- 235 **C1:** o professor precisa de apagadores
- 236 **P:** hanram e não ter o material influencia na performance, né?
- 237 **C1:** é, com certeza, com certeza ((reinicia o vídeo)) comecei a suar
- 238 **P:** a sala é quente, né?
- 239 **C1:** ((pausa o vídeo)) percebe que, é que::/.../ assim, a gente percebe que não estão
- 240 entendendo, talvez porque /.../ outra maneira, se explicasse de outra maneira talvez eles
- 241 entendessem, ou:: as vezes dá a impressão de que independe, que você pode explicar de
- 242 qualquer maneira que o resultado vai ser o mesmo, né?
- 243 **P:** hunrum
- 244 **C1:** e tem que assim, acredito que aconteça na/no cotidiano, você seguir, mesmo vendo
- 245 que né? Não há o entendimento
- 246 **P:** é
- 247 **C1:** porque talvez se você for parar até:: ter o entendimento você vai ficar o tempo
- 248 todinho só naquela
- 249 **P:** hunrum, é, e/e tu acha que, o não entendimento é falta de inteligência ou de
- 250 interesse?
- 251 **C1:** eu acho que é de interesse
- 252 **P:** é:, eu acho que não tem nenhum assim, com algum proble::ma, [[até quem parece ter
- 253 problema né?
- 254 **C1:** [[tem um que parece ter problema, entende
- 255 **P:** que tem algum problema mental entende
- 256 **C1:** entendo, e até participa, né?

- 257 **P:** e os outros não, exatamente
- 258 **C1:** enquanto que os outros, digamos tidos como normais, não ((reinicia o vídeo))
- 259 **P:** é, tem uma atividade, em um momento assim, tu acha o quê? Assim, porque o
- 260 professor sai da aula, lá da frente, né? Quer comentar alguma coisa sobre isso?
- 261 **C1:** ((pausa o vídeo)) eu acho que sair da frente é, é importante, no caso, se for a
- 262 questão do círculo, como eu tava falando, é mais próximo, né? Na relação professor-
- 263 aluno eu acho que é:: interessante por que assim:, de alguma forma, eles interagem, tipo
- 264 “Tô nem aí”, mas assim dá uma interação, vamos dizer assim, mais efetiva, do que o
- 265 tempo todo lá na frente e eu penso também, principalmente se for uma classe com
- 266 maio:r, com uma quantidade maior
- 267 **P:** um número maior de alunos
- 268 **C1:** essa coisa de que fica nos arredores, num sabe o que tá acontecendo ((reinicia o
- 269 vídeo))
- 270 **P:** é
- 271 **C1:** fez certo ((pausa o vídeo))... quando ele chamou aqui, ele falou, que eu disse
- 272 “Muito bem!” ele fez certo
- 273 **P:** a atividade?
- 274 **C1:** foi, o Mateus
- 275 **P:** tá vendo
- 276 **C1:** ((adianta o vídeo e reinicia))
- 277 **P:** tu dissesse “Muito bem!”, num foi?
- 278 **C1:** foi para Mateus ((pausa o vídeo)) eu não me lembro o que foi que ele perguntou
- 279 depois, eu acho que foi /.../ é::: que o outro camarada tava falando alguma coisa
- 280 **P:** eu acho que foi alguma gracinha entre eles
- 281 **C1:** é, exato, exato, que o menino perguntou, mas eu não lembro o que foi ((reinicia -
- 282 pausa o vídeo)) aqui parece estar discutindo sobre, né? sobre a aula, porque geralmente
- 283 as conversas não têm nada a ver com a aula ((reinicia o vídeo))
- 284 **P:** é:: o que é que tá passando na tua cabeça agora, vendo só os alunos
- 285 **C1:** ((pausa o vídeo))

- 286 **P:** porque até tu sumiu no vídeo
- 287 **C1:** sumi, “Onde está o professor?” ((risos)) mas, no momento eu estou pensando onde
288 é que eu tava na sala
- 289 **P:** hunrum, tu acha que os alunos estão interessados?
- 290 **C1:** oi?
- 291 **P:** olhando assim, para eles? E sabendo que tua aula tá rolando, né?
- 292 **C1:** não, eu acho que o interesse é:: o mesmo de sempre, né? Como eu tava falando,
293 parecia que elas estavam comentando sobre o assunto da aula ((reinicia o vídeo))
- 294 **P:** hanram
- 295 **C1:** o assunto ali é celular ((pausa o vídeo)) o que eu acho interessante, é que essas
296 aqui, elas nunca faltavam, né?
- 297 **P:** é
- 298 **C1:** ficavam mexendo no celular, às vezes conversando, mas sempre estavam lá
- 299 **P:** ((risos)) é
- 300 **C1:** ((reinicia o vídeo))
- 301 **P:** que é bom, né?
- 302 **C1:** é, um diferencial, né?
- 303 **P:** é tanto que a gente decora, né? As carinhas, as/as aulas que vocês foram, você já
304 começavam a reconhecer, né?
- 305 **C1:** é... a culpa não é do professor, ele está em sala
- 306 **P:** ((risos)) é, a culpa não é do professor não estar em sala de aula, está acontecendo
307 aula, a culpa foi da:: filmagem, é da filmadora aqui
- 308 **C1:** ((pausa o vídeo)) talvez se a gente tivesse pensado, poderia ter: é, feito a sala
309 compacta, já que ia filmar, assim em duas fileiras, né?
- 310 **P:** hunrum, para abarcar
- 311 **C1:** é ((reinicia o vídeo)) aí teria ficado melhor (...) ((pausa o vídeo)) é:: assim, ficou
312 muito/muito tempo assim, eles sem fazer nada, sem nenhum: /.../
- 313 **P:** uma assistên:cia

- 314 **C1:** é:: nada, assim, nem tinha atenção lá, porque lá eu já tinha falado, tava totalmente
315 ausente
- 316 **P:** hunrum, mas esse tempo era para a resolução do exercício?
- 317 **C1:** exato, era
- 318 **P:** mas aí a coisa que o professor tem que controlar também, é a quantidade de tempo
319 que vai usar, vai dispor para cada exercício
- 320 **C1:** isso, é, e essa questão também que tem que é::: mesmo a questão de balancear, né?
- 321 **P:** hunrum
- 322 **C1:** essa questão mesmo de interesse, ali no quadro não tinha nada mais que
323 interessasse, a partir do momento que a conversa ficou só para um lado, né? ((reinicia o
324 vídeo))
- 325 **P:** hunrum... eu num sei mais quanto tempo tem nesse vídeo
- 326 **C1:** é:: ((pausa o vídeo)) porque assim, é uma coisa bem simples, eu achava que tava
327 tudo na mente, mas quando eu cheguei lá, assim, depois eu não gostei, eu na verdade
328 quero fazer uma nova ((reinicia - pausa o vídeo))
- 329 **P:** mas tu tá dizendo assim, A-gora assistindo, ou lá? Assim quando tu terminou, tu já
330 percebeu?
- 331 **C1:** sim, eu percebi, assim lá
- 332 **P:** a tua/a tua avaliação sobre a aula
- 333 **C1:** sobre a aula/sobre a aula, assim que eu terminei, eu sai de casa achando que ia fazer
334 uma aula muito boa, e duran:te eu percebi que não saiu como eu havia pensado
335 ((reinicia o vídeo))
- 336 **P:** hunrum/hunrum
- 337 **C1:** ((pausa o vídeo)) é::: mais uma questão de tradução/tradução, né? Parece que a
338 turma não tem o entendimento de um texto tão simples
- 339 **P:** é, falta deles também, né?
- 340 **C1:** e, assim não tem como entender ((reinicia o vídeo)) é preciso dar aula em português
- 341 **P:** quer dizer, parece que a gente que fica com vergonha, por que assim, a gente fica “O
342 que é que eu posso fazer?” a gente lá anos e anos e não consegue

- 343 **C1:** apagador ((pausa o vídeo)) a letra desse tamanho, tem que ficar o tempo todo
344 olhando, olhando ((referindo-se às suas anotações no papel)) ((reinicia o vídeo))
- 345 **P:** você tá dizendo, que tu tá olhando para o papel, né?
- 346 **C1:** isso ((pausa o vídeo))
- 347 **P:** ((sorri))
- 348 **C1:** o que foi aqui? Acabou a aula?
- 349 **P:** eu não entendi não
- 350 **C1:** ((volta o vídeo))
- 351 **P:** aí foi... tava esperando para, uma pessoa traduzir o texto de todos, num foi isso?
- 352 **C1:** ((pausa o vídeo)) é
- 353 **P:** vai, diz aí as tuas impressões gerais
- 354 **C1:** sim, as impressões gerais, essa questão assim, como eu disse, primeiro a questão
355 que eu achava que ia sair mais perfeito, e assim na hora eu não percebi, assistindo agora
356 mais ainda, né?
- 357 **P:** é
- 358 **C1:** essa questão de:: coisas simples, toda hora tá apagando quadro, escrever de costas
359 pra turma, primeiramente eu queria dar entrada, né? Que eu tava falando, a questão de tá
360 escrevendo de costas
- 361 **P:** gostasse de te assistir?
- 362 **C1:** sim, é muito bom, porque aí vai me servir para a próxima regência, né? Assim, já
363 vou evitar/tentar evitar essas coisas, né?
- 364 **P:** hunrum
- 365 **C1:** foi muito legal, no sentido importante isso, é:: olhar para os próprios/próprios /.../
366 onde você pode melhorar, num é? Na verdade, eu acho que posso melhorar em tudo
367 ((risos))
- 368 **P:** ((risos)) ram, mas, é
- 369 **C1:** interessante, gostei de ver, ir:: aos poucos
- 370 **P:** hanram, que bom

371 **C1:** e a senhora?

372 **P:** eu tava muito curiosa, como é a primeira vez, que eu tô assim, vivenciando isso, tá
373 com uma pessoa e essa pessoa está assistindo a própria aula, eu tava muito curiosa, pra
374 saber a tua sensação sabe, em te assistir, porque eu acho que não é fácil não, eu tô
375 surpresa como tu és uma pessoa, tranquila, e:: gostei, assim

376 **C1:** não da aula, mas da autoconfrontação

377 **P:** gostei da aula também, consegui fazer os itens, a questão da aula que você coloca
378 ela tem que ter o seu lugar também na sala de aula

379 **C1:** é

380 **P:** porque assim, a gente tem /.../ por mais que estude, língua é sistema, a gente tem que
381 dar conta dessa parte também, mas quanto mais contextualizar::, né?

382 **C1:** exato

383 **P:** e atento para o uso, é importante

384 **C1:** como assim, não tem nada, e às vezes, é muito difícil quando não tem nada para
385 contextualizar

386 **P:** hanram e inclusive, não tem nada no sentido de sequência

387 **C1:** hunrum

388 **P:** porque vocês vão lá, né?

389 **C1:** é

390 **P:** com esse objetivo de uma aula, porque até a escolha do tema, eu queria muito que
391 vocês tivessem entrado, na/nas aulas, no projeto letramento, aí já seria, né? Uma OUtra
392 coisa, se tivesse feito parte

393 **C1:** exato, uma sequência

394 **P:** o /.../ isso aí, o assunto pronomes nominais colaborou para as sequências didáticas,
395 né? que eu tava desenvolvendo, aí foi bom essa/essa parte de gramática, certo? Ah:
396 muito obrigada, tá joia, agora eu vou parar aqui.

TRANSCRIÇÕES
AUTOCONFRONTAÇÕES
C2

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 2	C2:

Transcrição da ACS_C2

Duração: 00:22:05

- 1 **P:** então bora, começar, essa sessão
- 2 **C2:** ((inicia o vídeo))
- 3 **P:** sim Wagner, tu se lembra?
- 4 **C2:** ((sinaliza que sim com a cabeça, em seguida pausa o vídeo)) eu não sei se:: a/a voz
- 5 tá longe do seu (...)
- 6 **P:** não ((risos))
- 7 **C2:** porque se não num vai tá escutando nada
- 8 **P:** é pior, é pior, não num:: /.../
- 9 **C2:** que dê pelo menos para entender o que eu tô falando
- 10 **P:** que influencia... o gravador
- 11 **C2:** ((pausa vídeo)) esse começo eu devia ter cobrado mais da professora, é um negócio
- 12 diferente, principalmente Angélica, porque Angélica é /.../ ela vai ver isso?
- 13 **P:** han? não, vai não ((risos))
- 14 **C2:** é porque ela/ela é muito detalhis:ta
- 15 **P:** hanram, e pode falar, assim porque, porque primeiro vocês vão ser números, assim
- 16 ninguém: vai saber quem são vocês e se fizer referência a algum professor, aí coloca
- 17 pseudônimo também
- 18 **C2:** aí a gente por ter o conhecimento de dar aula de história, aí dei uns toquezinhos pra
- 19 ele
- 20 **P:** hunrum
- 21 **C2:** aí não sabia nem o que era pronome
- 22 **P:** que a gente, sente até dificulDAde de imaginar que eles não saibam um negócio
- 23 desse, né Wagner?
- 24 **C2:** porque não assiste jornal, é mais *whatsapp*, né?
- 25 **P:** é
- 26 **C2:** porque (...) na minha adolescência eu assistia jornal
- 27 **P:** hunrum, era outra his:tória, é
- 28 **C2:** aí você vai ver [objetivo ó

- 29 P: [por que tu assistia jornal? porque também, não tinha internet
- 30 C2: curiosidade
- 31 P: certo é curiosidade, e também, eu acho que a gente só tinha a televisão pra ter essa
- 32 fonte, né? De informação
- 33 C2: é: e tem outras coisas também, que eu gostava
- 34 P: ah:: tá
- 35 C2: ((reinicia o vídeo))
- 36 P: essa curiosidade mesmo, né? Assim, é/é [faz parte de você::
- 37 C2: [faz parte, eu sempre gostei de me informar
- 38 P: de se informar, isso
- 39 C2: ((pausa o vídeo))
- 40 P: deixa eu perguntar a mesma coisa que eu perguntei a Luciano, é mais eu sabe?
- 41 C2: pode perguntar
- 42 P: mesma coisa, assim eu nunca, assisti a uma aula minha, diz assim é bom? É ruim? É
- 43 desconfortável? É estranho você, você se ver? Esse primeiros minutinhos, a pessoa se
- 44 vendo
- 45 C2: [[eu acho
- 46 P: [[eu só me escutei, assim [[gravação mesmo não gostei muito, assim eu detesto
- 47 minha voz
- 48 C2: [[eu acho assim, novidade, eu acho novidade, diferente, mas eu não achei muito
- 49 estranho não
- 50 P: hanram, certo
- 51 C2: é uma novidade assim, vendo Eriberto olhando aí
- 52 P: ((risos)) sem prestar atenção na tua aula
- 53 C2: mexendo no celular, inclusive tirou até foto
- 54 P: era ((risos))
- 55 C2: mas é diferente, eu não acho es:tranho, não sabe?

- 56 **P:** certo, mas é diferente, né? Esse
- 57 **C2:** é diferente
- 58 **P:** você SE ver, né? Atuando em sala de aula
- 59 **C2:** mas quando você tá olhando, tava vendo a dicção, eu falando inglês, meu/meu
60 inglês assim, minha dicção é melhor do que eu falando em português, porque às vezes
61 eu me pego
- 62 **P:** ham, é, porque presta mais atenção, você tá mais ligado, cons:ciente daquilo que
63 você tá falando
- 64 **C2:** eu tenho que me policiar para falar com os alunos mais pausado, igual eu tô
65 conversando aqui
- 66 **P:** ham
- 67 **C2:** ((reinicia – pausa o vídeo)) agora a filmagem tem um ponto positivo, eles
68 cooperaram muito, na outra regência que a gente fez, eles eram... alguns aí trabalham eu
69 acho, né? Era uma quantidade menor, e era muito mais gente e a gente foi um tema
70 diferente, aí foi mais agitado, eles cooperaram demais
- 71 **P:** foi, entendi
- 72 **C2:** eu gostei muito da turma deles
- 73 ((reinicia – pausa o vídeo)) outro problema também aí que eu achei foi, se tivesse o
74 Datashow que projetava, achei a visualização da imagem, eles tivessem acesso à
75 imagem maior, se tivesse acesso poderia ter colocada legenda, mas só tinha um
76 computador mesmo, eu achei muito assim improvisado
- 77 **P:** aí fica a questão das: limitações, de material, num é? Influenciando no trabalho do
78 professor
- 79 **C2:** e essa sala ainda tá boa, que às vezes a gente pega sala que nem luz tem, num sei se
80 tu já pegou ((risos))
- 81 **P:** ((risos)) não
- 82 **C2:** sem ventilador::
- 83 **P:** é
- 84 **C2:** es:cura e ainda assistir aula

- 85 **P:** hanram
- 86 **C2:** uma vez eu tava lá no Conde, não tinha luz e a classe tinha uns quarenta e poucos
- 87 alunos
- 88 **P:** SÉ:rio? ((surpresa))
- 89 **C2:** tudo quietinho, e a sala escura, falta tecnologia, agora eles cooperavam, né?
- 90 **P:** que interessan:te, não, um contexto desse, eu nunca:: imaginei não
- 91 **C2:** é como diz, né? Vamos ver o contexto que é diferente, quando eu tava dando aula
- 92 **P:** exatamente, e tinham motivo para se comportarem mal, num é?
- 93 **C2:** se comportavam melhor do que quem tem melhor estrutura
- 94 **P:** às vezes, né? hunrum
- 95 **C2:** às vezes você prepara um material e a turma não coopera, né?
- 96 **P:** é
- 97 **C2:** inclusive, poderia até não cooperar por causa do negócio da deficiência, né?
- 98 ((reinicia o vídeo))
- 99 **P:** foi, pela letra ser pequena, eu achei que alguém ia reclamar, em algum momento,
- 100 continua escutan:do, né?
- 101 **C2:** e outra coisa assim, você não tem tempo “Eu vou falar amanhã sobre pronome”
- 102 **P:** hunrum
- 103 **C2:** fazer um /.../ entendeu?, colocar alguma coisa para fazer em casa, fazer um
- 104 exercício, e aí você bate o ponto
- 105 **P:** é0
- 106 **C2:** aí eles têm uma oportunidade que
- 107 **P:** aí você tá falando, é com relação a essa aula de: estágio?
- 108 **C2:** a essa aula
- 109 **P:** de regên:cia
- 110 **C2:** eu digo que se fosse uma aula regular, que é uma regência aí que você bate o ponto

- 111 **P:** é, exatamente, mas é bom você pontuar essas diferenças assim, de ficar:: imaginando
112 e até comparando, se fosse uma aula minha sala de aula, uma sala de aula regular,
113 poderia ser desse jeito, como é a regência, né? Essa aula, um estágio né: aí tem que lhe
114 dar com essas variáveis assim
- 115 **C2:** é outra coisa, que se fosse assim, por mais que não tenha sequência, essa questão
116 de, como é que diz?
- 117 **P:** hanram, do projeto, né?
- 118 **C2:** aí ia quebrar aqueles problemas da sala de aula
- 119 **P:** hanram,
- 120 **C2:** mas da regência, o professor que tá no estágio, participar::
- 121 **P:** hanram, é, foi o que
- 122 **C2:** aí seria melhor
- 123 **P:** eu queria assim::, na sequência, se vocês fossem, pelo menos assim, todas as terças,
124 porque assim, vocês iam terças de quinze em quinze dias não é? Se tivesse tido uma
125 sequência, teria sido melhor, eu acho que pra todo mundo, num é? Pra você, pra
126 interagir com os alunos, eles iam ver mais vocês num é? E poderia ter participado mais
127 das aulas
- 128 **C2:** é, o material que ia usar, poderia ter entregue nas aulas anteriores
- 129 **P:** hunrum, é
- 130 **C2:** ((reinicia o vídeo))
- 131 **P:** o que tu achasse dessa atividade? Tais rindo de quê?
- 132 **C2:** ((pausa o vídeo)) de mim mesmo ali na porta ((risos))
- 133 **P:** ((risos))
- 134 **C2:** essa/essa pose aí na porta tá /.../ se e tivesse ficado ali no birô eles teriam olhado
135 pra mim e iam se desviar do texto
- 136 **P:** hum
- 137 **C2:** eu preferi ficar no canto porque a figura central /.../ um negócio tão peQUENO e eu
138 ficar do lado

- 139 P: hanram, tá completamente certo
- 140 C2: aí eu tentei ficar invisível, mas tinha você, tinha Angélica
- 141 P: é, ham
- 142 C2: tinha Eriberto, tinha Luciano e eu, era difícil
- 143 P: hunrum, é
- 144 C2: quase a mesma quantidade de aluno ((reinicia o vídeo))
- 145 P: exatamente, eu achei legal, você ficar lá na porta, é
- 146 C2: ((pausa o vídeo)) eu fiquei chateado porque ela falou qu:e eu podia falar:, sobre
- 147 verbo, objeto, sei lá o quê, mas ela falou que tinha que ser um tema
- 148 P: hum, a qual?
- 149 C2: um:: tema universal, uma coisa assim sobre a qualidade, que era para gente falar
- 150 P: hum, hunrum
- 151 C2: aí se eu colocasse mais, ela ia criticar mais do que criticou ((risos))
- 152 P: ((Risos)) hanram, tá vendo
- 153 C2: aí eu procurando uma coisa assim da atualidade eu me lembrei dessa coisa das
- 154 eleições, que está em alta
- 155 P: hanram, tá, hunrum, é, tá no AUge mesmo, de todas, assim de todas as televisões
- 156 estarem falando sobre as eleições nos Estados Unidos
- 157 C2: se eu tivesse que escolher agora, eu ia escolher Donald Trump, aí eles iam saber
- 158 quem era Trump, que tá passando direto na televisão
- 159 P: é/é e até no *Face*, né? Por causa de tudo, por causa do México
- 160 C2: aquelas piadi::nhas, então, eu acho que eles iam saber mais a fun:do
- 161 P: de quem era Trump agora
- 162 C2: tinha feito até um debate
- 163 P: hanram
- 164 C2: e outra coisa, aí não teve condições de debater, de fazer um debate, porque não
- 165 tinha tempo, era só no primeiro tempo

- 166 P: é
- 167 C2: aí tive que mudar ((reinicia o vídeo))
- 168 P: foi, o vídeo tem quanto tempo?
- 169 C2: hum? ((pausa o vídeo))
- 170 P: o vídeo tem quanto tempo, tu se lembra?
- 171 C2: dez minutos, ou é doze minutos, não lembro mais não ((reinicia o vídeo))
- 172 P: hum, eu acho que é menos, porque também se quiser adiantar partes
- 173 C2: ((adianta o vídeo))
- 174 P: tu levaria esse tema de novo?
- 175 C2: não ((pausa o vídeo)) hoje eu escolheria /.../ tinha que ser uma coisa curta, né? Eu
- 176 escolheria Temer ou Dilma, um assunto que é mais polêmico para discutir
- 177 P: é:, ram com os itens, né?
- 178 C2: aí com certeza daria mais tempo, né? Eu acho que
- 179 P: o presidente dos Estados Unidos
- 180 C2: o presidente dos Estados Unidos
- 181 P: o primeiro ministro lá da Inglaterra, piorou, né?
- 182 C2: porque o Lula com aquela escapulidinha, né? Mas agora o bichinho apagou-se, né?
- 183 P: ((Risos)) é idade/é a idade
- 184 C2: é:: tinha que ser ele mesmo, num tinha outra escolha não ((reinicia o vídeo))
- 185 P: tinham mais alunos na tua aula
- 186 C2: tinha, né?
- 187 P: tinha, na de Luciano, já tinha mais lugares vazios
- 188 C2: ((pausa o vídeo)) eu usei pouco o quadro também
- 189 P: diz, sim
- 190 C2: era para eu ter copiado no quadro, se eu não me engano foi por conta do tempo, era
- 191 para ter usado mais o quadro
- 192 P: é::

- 193 C2: ((reinicia o vídeo))
- 194 P: por exemplo, essas palavras que você falou, você poderia ter escrito, não era?
- 195 C2: era, teria ficado melhor
- 196 P: Luciano já usou demais, ele fez o comentário contrário
- 197 C2: ((risos)) ((reinicia o vídeo)) só dava para ouvir a chuva
- 198 P: oi?
- 199 C2: a chuva
- 200 P: foi, a chuva, né? Essa atividade aí foi o quê?
- 201 C2: foi /.../
- 202 P: sim
- 203 C2: ((pausa o vídeo)) a gente quando tá dando aula normal, aí você fica à vontade,
- 204 tocou a gen:te já se aperreia ((reinicia o vídeo))
- 205 P: hunrum
- 206 C2: ((adianta o vídeo)) todo mundo sentadinho, até esse camarada aqui ((mostra no
- 207 vídeo)) que está atrás desse, ele é bem interessado, eu fiquei admirado que só, viu?
- 208 Perguntando e tudo.
- 209 P: é::
- 210 C2: eu queria ter trabalhado esse material, trabalhado mais, sabe?
- 211 P: hunrum
- 212 C2: eu procurei TAN:to esse/esse material adequado
- 213 P: tu tivesse que pensar num texto, num vídeo e nos exercício, né?
- 214 C2: tudo ligado e tinha que ser um tema:, assim:: [[atual
- 215 P: [[atual
- 216 C2: se eu fosse falar de George Washington aí num dava
- 217 P: ((risos))
- 218 C2: /.../ também não dava, tinha que ser sobre algo/alguém que eles conheciam
- 219 P: hanram

- 220 **C2:** no vídeo quem estava, olha quem era
- 221 **P:** ((risos)) tá bom, aí acaba aí, que aí Luciano entra
- 222 **C2:** eu tô colocando numa parte que eu esteja de cabelos, pronto ((pausa o vídeo))
- 223 **P:** ((risos)) foi bom? Peraí me diz, [[foi bom ter se assistido?
- 224 **C2:** [[a nota
- 225 **P:** não, primeiro assim, a experiência que a gente teve
- 226 **C2:** foi diferente, foi bom que eu/eu vi as falhas, algumas falhas que eu vou corrigir
- 227 agora do texto, aquele negócio da postura foi mais ou menos, né?
- 228 **P:** certo
- 229 **C2:** diminuir a barriga mais
- 230 **P:** ((risos)) eu acho que eu tivesse assistindo meu vídeo vai dizer “A primeira coisa que
- 231 eu tenho que fazer é um regime” ((risos))
- 232 **C2:** ((risos)) é, a primeira coisa é essa e segundo é falar mais pausa::do
- 233 **P:** falar mais pausa::do
- 234 **C2:** e esse:: /.../ trabalhar o conhecimento prévio deles
- 235 **P:** com o conhecimento prévio deles
- 236 **C2:** com mais tempo, o problema é por causa do tempo
- 237 **P:** é
- 238 **C2:** se não tivesse o conhecimento prévio teria que explicar, agora tem que ser em
- 239 outras aulas
- 240 **P:** hunrum, é
- 241 **C2:** ver o que está sendo destacado, em outras aulas
- 242 **P:** então fale do tempo, nesse/nessa questão aí da: regência
- 243 **C2:** hum, sobre o tempo?
- 244 **P:** sim, o que é que perturba? [Assim discorra
- 245 **C2:** [o tempo, o tempo limitado, porque eu tava com medo de estourar o tempo, porque
- 246 ela/ela recomendou isso, que a gente não estourasse o tempo por causa dos outros

- 247 **P:** hunrum
- 248 **C2:** e ela queria ir embora, né? [aí
- 249 **P:** [hunrum
- 250 **C2:** aí a gente tinha [[que:: correr
- 251 **P:** [[e você foi o primeiro
- 252 **C2:** aí eu fiquei preocupado com isso, além de que eu fui o primeiro
- 253 **P:** é, hanram, entendi. Tá, gostou de se ver? Foi a primeira vez, num foi? Tu nunca tinha
- 254 assistido uma aula
- 255 **C2:** não, eu mesmo não, filmando assim não
- 256 **P:** desse jeito filmado dando aula
- 257 **C2:** dando aula? Filmado, não
- 258 **P:** não, né? Primeira vez né Wagner?
- 259 **C2:** foi bom, foi bom
- 260 **P:** é:: eu acho que a pessoa leva /.../ eu acho que sei lá esses registros para o resto da
- 261 vida, assim, do/do se ver, essas impressões, sei lá, que você deve tá sentindo agora, eu
- 262 acho que servir, para as OUtras
- 263 **C2:** filmar é muito importante, você deixa uma pessoa tomando conta da filmadora
- 264 futuramente, [[para
- 265 **P:** [[porque você se desliga também, né? Assim
- 266 **C2:** e relaxa mais um pouco, para ver como a gente /.../ se corrigindo quando ver, eu vi
- 267 muita coisa que eu tenho que corrigir aí
- 268 **P:** hanram, tu dissesse todas, não foi? Das coisas que viu, que:: tem que corrigir, você
- 269 disse todas
- 270 **C2:** que eu me lembrei
- 271 **P:** você falou da postura
- 272 **C2:** da postura, melhorar a postura
- 273 **P:** da parte/da parte de ir para perto da porta
- 274 **C2:** é, eu fiquei aqui, por causa [[do/do vídeo

- 275 **P:** [[do vídeo
- 276 **C2:** foi, mais justificado
- 277 **P:** foi bem justificado, mas assim, deixar o vídeo, porque a atenção: agora é aqui no
278 vídeo, então eu achei legal, você ter saído de cena, né? Vamos dizer assim, nesse
279 momento
- 280 **C2:** apesar de que tinha muitos elementos na sala que podiam atrapalhar eles, ainda bem
281 que eles se ligaram mais na frente, eu tava com medo de que eles olhassem para trás,
282 [[deixaram Angélica em paz
- 283 **P:** [[hunrum, não olharam não, fo::i
- 284 **C2:** então agora material, a infraestrutura é boa, quadro bom, as cadeiras, mas não tem o
285 material
- 286 **P:** é, faltou a projeção, né? Porque se tivesse sido realmente projetado, lá no quadro, pra
287 todo mundo ver::
- 288 **C2:** agora numa sala de aula assim, você trabalhar com vídeo assim, teria que pensar em
289 outra maneira
- 290 **P:** teria
- 291 **C2:** é uma escola que não tem, não sei como, mas tinha que ver uma maneira de como
292 passar o vídeo para eles
- 293 **P:** é, tem: que ter um: Datashow, um retroprojetor, alguma coisa porque/porque não dá,
294 e aí a gente tá vendo que é uma sala de aula com poucos alunos, se fosse maior? Com
295 poucos alunos ficou ruim de ver, imagina com mais, né?
- 296 **C2:** exatamente
- 297 **P:** é, então pronto, né?
- 298 **C2:** se quiser perguntar mais alguma coisa ((risos))
- 299 **P:** não:: só isso das impressões mesmo, assim do /.../ que eu acho que tô mais curiosa,
300 sabe?
- 301 **C2:** eu me criticar? Eu fazer uma crítica para mim mesmo, né?
- 302 **P:** hanram
- 303 **C2:** os pontos, né?

- 304 **P:** ou então positivos também, assim, não é só:: [[eu ficar procurando defeito não
- 305 **C2:** [[não, é, eu/eu
- 306 **P:** é dizer “Não, eu gostei disso.” assim, do comentar tua aula
- 307 **C2:** eu achei melhor/é:: eu me achei melhor /.../ eu gostei da parte que eu prestei
- 308 assistência a cada um::, acho que não apareceu aí que eu adiantei, ele/ele /.../ eu cheguei
- 309 perto deles, até os que não queriam nada, me chamaram, assim pra: /.../ eu fiquei
- 310 vibrando com aquele cara ((indica no vídeo pausado)), esse aqui não, esse não dá
- 311 trabalho nenhum
- 312 **P:** é, o outro não prestava muita atenção, não é?
- 313 **C2:** também me perguntou, eu fiquei besta, viu?
- 314 **P:** hanram, ele participou
- 315 **C2:** quis participar, agora esse de azul aqui atrás, ele ((risos))
- 316 **P:** ((risos)) vem ver quem é o de azul, obrigada Wagner!

TRANSCRIÇÕES
AUTOCONFRONTAÇÕES
C3

Notação utilizada para análise do corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: mas nessa aula eles tinham o que, as regras?
Pausas	,	C: A atividade, foi no momento da produção, aí quando a gente vê assim, vê que é muito rápido
Ênfase	MAÍÚSCULAS	C: já tem brinCAdo, já tem se canSAdo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	C: tem as diferen::ças, tem o aluno que é mais len::to
Silabação	-	C: então conseguiram fa-zer
Interrogação	?	P: no grupo, como a turma tá?
Segmentos incomprensíveis	(...)	P: (...)... já tá acabando
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	C: já apresentei outra /outra forma de reescrever
Comentário da transcritora	(())	C: hum ((olha para o texto))... hum... ah::
Discurso reportado	“ “	C: mas aí não eu disse “Não, eu vou colocar essa mesmo”
Superposição de vozes	[	P: [essa /essa aula foi muito semelhante a de hoje C: [hum
Simultaneidade de vozes	[[	C: DEpois a gente também [[divulgava no:: P: [[quem passava era você:?
Ortografia		Ahã, hum,hunrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	C: cada um com a sua/.../ a gente tá desempenhando a mesma tare::fa

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

Quadro de legenda

NOME	LEGENDA
Pesquisadora	P:
Colaborador 3	C3:

Transcrição da ACS_C3

Duração: 00:34:44

- 1 **P:** bora começar, então, como é tava gente tava é:: conversando, do que tu se lembra
 2 dessa a:ula, fo:i::
- 3 **C3:** [é porque assim
- 4 **P:** [tu se lembra /.../ marcou, esse momento que o **aluno** sorriu
- 5 **C3:** é/é
- 6 **P:** tu se lembra, num foi e marcou?
- 7 **C3:** é, antecipadamente assim, a gente tava assistindo a tua aula, né?
- 8 **P:** hum
- 9 **C3:** é você tentar ali, fazer de tudo pra chamar a atenção dos **alu:nos**, trazer a/é/é que eu
 10 até me lembro, uma aula assim, de:: palavras-cruzadas, que os **alunos** gosTArAm,
 11 entendeu?
- 12 **P:** sim, ram
- 13 **C3:** mas, eu senti assim, que os **alunos** é/é, tavam pre/preocupados com o horário, de ir
 14 logo pra casa, entendeu?
- 15 **P:** hanram
- 16 **C3:** aí eu pensei que se eu trouxesse, uma gramática, entendeu? ou algo assim que
 17 fosse muito difícil para **eles**, **eles** não iam gostar
- 18 **P:** hunrum
- 19 **C3:** então eu tinha assistido a aula de uma colega minha, que era exatamente isso, que
 20 era *Total Physical Response*, entendeu? Que era fazer a ponte, você aliava um gesto
 21 com alguma coisa, uma frase, uma palavra, eu gostei muito, né? Que ela/ela, fazia
 22 francês, aí eu pensei, se eu fizer assim eu vou conseguir é, uma interação com os **alunos**
 23 que tem a parte do *What's up, Hi five*, que/que/que houve uma interação, aí **consegui**
 24 ganhar a/a/a::
- 25 **P:** atenção mesmo, né?
- 26 **C3:** a atenção dos **alunos** e fazer **eles** participarem, aquele jogo, fazer o gesto e **eles**
 27 repetirem a frase, forçar **eles** a falar e eu falava e **eles** repetiam os gestos, para ver que
 28 eu estava fazendo a mesma coisa que **eles**, entendeu? Aí eu pensei numa coisa é/é

29 engraça::da, Talvez, né? Talvez algum gesto ali foi engraçado para o menino , né? **Ele**
 30 começou a rir

31 **P:** foi, hanram

32 **C3:** na hora eu não/não soube o que fazer, entendeu? eu /.../ você geralmente fica com
 33 raiva, né? porque você prepara uma aula, tenta fazer o melhor possível e os **alunos**
 34 começam a rir ali, você não sabe o que fazer

35 **P:** já tivesse alguma experiência, de aula, de você não precisa nem fazer ges:to, às vezes
 36 você só fa-la, isso aconteceu comigo, você só fala uma frase em inglês e eles começam
 37 a rir, porque o in:glês /.../ porque *eu* acho que só eles escutarem uma pessoa falando em
 38 inglês já soa diferente para eles, aí a REação que muitos **alunos** têm, assim quando não
 39 tem nenhum contato com o inglês é rir

40 **C3:** te:ve/teve

41 **P:** aí é justamente isso, eu acho você sentiu eu só fiz ler uma frase em inglês e foi um
 42 tempo de riso, aí o que é que eu faço?

43 **C3:** hum

44 **P:** eu já me perguntei isso também

45 **C3:** é porque no momento eu não sabia o que fazer, né? Eu fiquei /.../ esperei **ele** porque
 46 uma hora **ele** tinha que terminar de/de rir, né?

47 **P:** de rir ((risos))

48 **C3:** e até alguns **alunos** me ajudaram, entendeu? Uma **aluna** da frente me ajudou

49 **P:** hanram

50 **C3:** pronto, consegui dar o restante da aula, tentei fazer o mais lúdico possível, né?

51 **P:** hunrum, conseguiu

52 **C3:** consegui, eu vi pela minha nota, que a professora me deu, deu excelente

53 **P:** que bom Eriberto, que bom, parabéns, vamos embora, assistir o que tu fizesse?
 54 ((inicia o vídeo)) me surpreendeu sabia?

55 **C3:** e foi? O problema maior não era nem

56 **P:** ((pausa o vídeo))

- 57 **C3:** o problema maior pra mim não/é o assunto, é ter a atenção dos **alunos**, é
58 muito/muito bagunceiros que conversam muito, e eu consegui, né? E eu acho que eu
59 consegui um pouco de atenção
- 60 **P:** hunrum, bora adiantar aqui ((adianta e inicia o vídeo)) aí pronto, o *mouse* agora é teu
61 visse? Isso é a segunda, né?
- 62 **C3:** é, eu fui lá perguntar para /.../ meio que inteirar os **alunos** da atividade
- 63 **P:** hunrum
- 64 **C3:** interessar
- 65 **P:** tu disse para eles, num foi?
- 66 **C3:** hunrum, ((indica no vídeo um aluno rindo)) antes de começar, **eles** já estavam rindo
67 já
- 68 **P:** é:a ((risos)) já tinha ensinado né? isso
- 69 **C3:** é, na verdade eu notei assim que **eles** sabem
- 70 **P:** é::, mas também esse aí já fazia tempo, esse assunto fazia tempo
- 71 **C3:** **eles** ficam com vergonha, esse aqui ó ((indica no vídeo)) **ele** sabe muito
- 72 **P:** é
- 73 **C3:** mas **ele** fica calado, não quer participar ((vídeo finalizado))
- 74 **P:** eu vou te fazer a mesma pergunta que eu fiz a **eles**, curiosidade
- 75 **C3:** pode fazer
- 76 **P:** como é se ver? Assim, só nesse começi:nho, o que é que tu fica /.../ o que é que tu tá
77 sentindo ago::ra em assistir a tua aula? É curiosidade MInha, sabe?
- 78 **C3:** eu sei
- 79 **P:** não é nada /.../
- 80 **C3:** eu não gosto, não é nem\ por causa da aula, é porque eu não gosto mesmo de me
81 ver, nem em foto
- 82 **P:** gosta não?
- 83 **C3:** então, quando você disse “Eu vou ter que filmar.”, eu fiquei “caa:ra!”, eu não
84 gosto, entendeu?

- 85 **P:** é::
- 86 **C3:** já eu não gosto de me ver nem de escutar minha voz, geralmente o pessoal não
87 gosta de escutar sua própria voz
- 88 **P:** eu acho que se ver, é:: nós, a gente que não trabalha com televisão, com nada disso,
89 agora, por causa do celular, eu acho que o se ver tá muito ligado a:: questão assim, sei
90 lá, de: entretenimento, de um lazer, de bagunça, de: sei lá, um aniversário, uma
91 confraternização:o, aí você tá numa posição assim, que não precisa de uma avaliação
- 92 **C3:** hunrum
- 93 **P:** mas aí, a pessoa SE ve::r, tá trabalhando, você tá dando uma aula
- 94 **C3:** as pessoas estão lhe observan:do, não só os **alunos**
- 95 **P:** é, é e ain:da tem esse fator, né:? De um outro, é como se fosse um olho, né? Em sua
96 direção, que era, é a filmadora, [[e tá se assistindo, vamos dizer assim
- 97 **C3:** [[eu /.../ é
- 98 **P:** eu fiquei muito curiosa [[a respeito assim de como vocês iam se sentir
- 99 **C3:** [[eu fiquei assim
- 100 **P:** “eu vou chamar os meninos para assistirem as aulas deles” isso é muito assim, sei lá,
101 desafiador, vamos dizer assim, eu fiquei pensando em mim, será que eu queria assistir
102 minha aula? Porque eu acho que eu tenho a/essa mesma impressão assim, não gosto de
103 escutar minha voz gravada, mas se eu não gosto de ouvir minha voz gravada, imagina
104 me ver dando aula, aí por isso eu tô muito curiosa pra saber mesmo de vocês, sabe
105 assim, de pesquisa, o que é, se ver, o que é assim, você tá nessa posição que tu tá agora,
106 eu perguntei isso a:/a/a eles também
- 107 **C3:** assim, no começo eu não gosto, eu não gosto
- 108 **P:** ah::: é
- 109 **C3:** entendeu? Eu tô falando antes do vídeo ser gravado, entendeu? Não ter gravado o
110 vídeo, aí eu tem:tei, esquecer
- 111 **P:** certo, hunrum
- 112 **C3:** aí eu tem:tei, esquecer que tava sendo filMAdo, que a professora Angélica estava
113 avaliando, eu tentei focar nos **alunos**, aí por isso

- 114 **P:** tu acha que tu conseguisse?
- 115 **C3:** eu acho que eu consegui
- 116 **P:** hunrum, bora? ((inicia outro vídeo))
- 117 **C3:** aí nessa parte eu/eu /.../ meu foco era nessa parte aqui ó um, dois, três até o seis
- 118 **P:** certo
- 119 **C3:** só que do outro lado eu dava como se fosse uma alternativa, que poderia cair no
- 120 exercício no final ((aponta para o vídeo)) sabe muito, viu?
- 121 **P:** é, Mateus, é::, parece que ele tem um problema mental
- 122 **C3:** é
- 123 **P:** mas não tem, entende? Termina sendo o que mais sabe ler, né?
- 124 **C3:** é, é o que mais sabe, verdade, é nessa hora
- 125 **P:** foi
- 126 **C3:** que **ele** achou alguma coisa engraçado, porque /.../
- 127 **P:** ((indica no vídeo outros **alunos** rindo))
- 128 **C3:** foi, contagiou todo mundo na sala ((risos)) **ele** se descontrolou ((o **aluno** que estava
- 129 rindo))
- 130 **P:** é porque o vídeo não pegou, mas dá para ver, eu não lembrava dessa crise de riso
- 131 dele não
- 132 **C3:** tá vendo aí
- 133 **P:** foi **a outra** disse “vá, professor”
- 134 **C3:** é, **essa** aqui ajudou entendeu? ((indica no vídeo)), **ele** continuou rindo, **uma pessoa**
- 135 olhando para o celular
- 136 **P:** ((pausa o vídeo)) aí é justamente uma coisa dessa, que professor não espera nun::ca
- 137 **C3:** não espera
- 138 **P:** quando tá aprontando a aula
- 139 **C3:** é justamente isso aí, quando você está preparando a aula, você acha que vai tá/vai tá
- 140 tudo do jeito que você está planejando ali, passo a passo, né? Mas você nunca /.../ lógico
- 141 que pode acontecer alguma coisa, você nunca espera que::: você passa aquele tempinho

- 142 ali: é:: trabalhando na sua a:ula, colocando ali alguma coisa que seja interessante para o
 143 **aluno**, **ele** começa a rir desse jeito, né? Mas é porque eu acho que é **dele** mesmo assim
- 144 **P:** hanram
- 145 **C3:** porque não só durante a minha aula, mas od/dos meninos também, essa risada
 146 constante assim
- 147 **P:** uma interferência, né? Assim /.../
- 148 **C3:** é, é porque **ele** quer chamar atenção, entendeu?
- 149 **P:** hanram
- 150 **C3:** de algum jeito, **ele/ele** sabe das coisas também
- 151 **P:** hunrum
- 152 **C3:** só que o que não interessa muito para **ele**, atrapalha
- 153 **P:** hanram
- 154 **C3:** [[assim
- 155 **P:** [[é como se pensasse que o perturBAR, e ter atenção para ele conte mais do que o
 156 que estar participando, contribuindo, né? Para a aula
- 157 **C3:** é, isso aí
- 158 **P:** ((reinicia o vídeo))
- 159 **C3:** teve um momento que essa aqui /.../ ((indica no vídeo))
- 160 **P:** ((pausa o vídeo))
- 161 **C3:** teve um momento que essa daqui /.../ é, eu já tava um pouquinho com raiva, **dele**
 162 aqui ((falando do **aluno** que estava sorrindo)) eu não esperava, entendeu? Aí **elas**
 163 estavam conversando aqui, essa daqui de trás com essa outra, aí no decorrer
 164 do/do/do/das atividades, né? Quando eu tinha explicado tudo, porque se você presta
 165 atenção /.../eu enumerei já para saber que era do /.../ primeiro você cumprimenta o
 166 pessoal, aí pergunta o no:me, aí diz que é um prazer conhecê::-lo, foi seguindo aquele
 167 passo ali, se **eles** seguissem o passo, do jeito que eu tava explicando em português e
 168 tinha frase que eu não botava a tradução
- 169 **P:** era

170 **C3:** que **ela** até falou “Não tem a tradução.” Mas, não tem a tradução, mas era uma
 171 forma de/de intuição, de você saber que tá ali, você conhe:ce: a pessoa, aí diz que é um
 172 prazer conhe:cer::, aí depois você encontra aquela pessoa de novo, aí pergunta “Como é
 173 que você tá?” Aí a pessoa tem amizade com aquela pessoa, aí sei lá, aí no meio de uma
 174 brincadeira faz o *Hi five*, né? eE/e/tudo aí **ela** não tava prestando atenção, [aí por causa
 175 dele /.../

176 **P:** [aí tu se lembra, como tu se sentisse na aula, num foi?

177 **C3:** com certeza, porque aí eu já estava chateado já, aí **ela** foi falando, aí eu até falei
 178 assim de uma forma mais/mais grossa com **ela** “Ah é porque você não está prestando
 179 atenção”

180 **P:** hanram, foi?

181 **C3:** aí **ela** ficou assim ((demonstrando espanto)), **ela** não tem nenhuma culpa, entendeu?
 182 Aí *eu* disse “Olha, é assim, assim, assim.” E expliquei para **ela** de novo

183 **P:** hum, ra-paz: ((reinicia o vídeo))

184 **C3:** eu procurei interação com o outro, entendeu? eu queria colocar essa lembrança
 185 **neles**, entendeu?

186 **P:** hanram ((pausa o vídeo))

187 **C3:** porque **ele** vai passando as frase, as frases e/e:: e geralmente **eles** só se preocupam
 188 com a frase que tá ali agora e esquecem as outras, aí eu tentei relembrar a **eles**, ((indica
 189 no vídeo)) **ele** já esqueceu, deu um branco na hora assim

190 **P:** ham ((pausa o vídeo)) deu branco em que?

191 **C3:** era ”*See you tomorrow*”

192 **P:** sim

193 **C3:** *tomorrow* **ele** tinha esquecido e aí foi dar uma olhadinha para colar

194 **P:** ((reinicia o vídeo)) aí eles fizeram, né?

195 **C3:** é, vai ser a vez **deles** agora, eu já tinha explicado

196 **P:** hanram ((pausa o vídeo))

- 197 **C3:** eu tive que explicar de novo, primeiro eu/eu coloquei a/a/assim em ordem
198 cronológica, né? depois expliquei de novo antes de dar a próxima atividade, aí você vê
199 **ela, ela** sempre tá olhando para trás, nã::o está prestando atenção
- 200 **P:** hanram
- 201 **C3:** assim, não é um problema **dela** entendeu? Poderia ser crônico mesmo, mas **ela** tava
202 se esforçando ali na/nas outras atividades dos meninos, entendeu? mas **ela** não tava
203 prestando atenção
- 204 **P:** e aí?
- 205 **C3:** depois **ela** fala no grupo
- 206 **P:** hanram, e eu acho que ela vai embora mais cedo
- 207 **C3:** é, **ela** vai embora
- 208 **P:** né? Com as outras meninas
- 209 **C3:** é, mas essa atividade, se eu não tô enganado **ela** fez
- 210 **P:** hanram, é:, eu achei bom ela ter ficado pelo menos até aí ((reinicia-pausa o vídeo))
- 211 **C3:** **ela** não prestou atenção, entendeu? **Ela** queria que/que/que é::
- 212 **P:** ah:: tradução, né?
- 213 **C3:** **ela** queria que eu traduzisse e escrevesse, entendeu?
- 214 **P:** hanram ((reinicia o vídeo))
- 215 **C3:** eu pelo menos tentei, né? Em dupla, né? para **eles** fazerem assim um com o outro,
216 se quiser você pode adiantar aí
- 217 **P:** ((pausa o vídeo)) é:: tu gostasse? Tu gostasse dessa atividade?
- 218 **C3:** eu gostei, [porque assim
- 219 **P:** [se tu fosse dar uma aula sobre esse assunto, tu daria de novo?
- 220 **C3:** eu daria de novo porque apesar de ser simples, **eles** sen:tem uma dificuldade ou **eles**
221 botam na cabeça **deles** que **eles** têm essa dificuldade, entendeu?
- 222 **P:** hurmurm
- 223 **C3:** aí, é fácil? É:, mas tem coisas ali que talvez **eles** não saibam, uma atividade tá
224 reforçando a outra

- 225 **P:** e/e ser em dupla?
- 226 **C3:** é
- 227 **P:** poderia pensar também?
- 228 **C3:** sim, para um ajudar o outro, é
- 229 **P:** ((adianta e pausa o vídeo)) aí tu desse um tem:po, num foi [pra:/:pra ir fazer a
230 correção
- 231 **C3:** dei um tempo, para todo mundo responder, é, eu tentei fazer com que **eles** falasse,
232 entendeu? a aula toda
- 233 **P:** ((reinicia o vídeo)) o je:ito de trabalhar, o ensino, que tão assim, né? Que é tão,
234 escrita ou leitura, escrita ou leitura e a aí foi de um jeito divertido e colocava **eles** para
235 falar, que até é uma modalidade mais esquecida, né?
- 236 **P:** é
- 237 **C3:** gostei mesmo assim, num é?
- 238 **P:** é
- 239 **C3:** estão indo embora, é por causa do/do local onde moram, muitas vezes esquisito
- 240 **P:** ((pausa o vídeo)) é:/é: sempre eles alegam isso, assim “Professora a gente já tem que
241 ir embora.” Justamente “Porque onde eu moro é violento, é esquisito.” Num sei o quê,
242 né? ela/ela é aqui parece que mo:ra é:: no Bairro das Industrias
- 243 **P:** ram::
- 244 **C3:** alguns moram também
- 245 **P:** é:
- 246 **C3:** mas **ele** aqui, **ele** tem moto, então **ele** vai embora porque não quer assistir aula,
247 entendeu?
- 248 **P:** hanram
- 249 **C3:** é assim mesmo
- 250 **P:** ((reinicia o vídeo))
- 251 **C3:** aí eu tô dando é/é
- 252 **P:** ((pausa o vídeo)) isso aqui é o quê?

- 253 **C3:** é, mais uma atividade para reforçar
- 254 **P:** hum
- 255 **C3:** é eu dou umas figurinhas, a mesma coisa que/que eu expliquei ali, que eu escrevi
- 256 **P:** ram
- 257 **C3:** para **eles** fazerem uma história, para reforçar mais uma vez o/o: conteúdo ensinado
- 258 **P:** humrum, aí: uma figura representando *Nice to meet you*, outra figura *Hi five*
- 259 **C3:** outra *hi five*
- 260 **P:** ram
- 261 **C3:** para **eles** fazerem a mesma coisa, não tem nada de inovador, é mais para reforçar
- 262 **P:** aí passa **eles** fazendo
- 263 **C3:** é, pode adiantar
- 264 **P:** ((adianta o vídeo)) aí ele tá respondendo
- 265 **C3:** é, aí **ele** ainda tava com dúvidas assim
- 266 **P:** ah: tá
- 267 **C3:** porque era a mesma coisa que tinha lá, ele poderia usar tudo, ou só usar /...

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO COM OS ESTAGIÁRIOS

NOME:

IDADE:

PERÍODO DO CURSO:

PERGUNTAS:

1. Quais foram suas primeiras impressões ao chegar à Escola Estadual de E.F. Frei Martinho no turno da noite em que funcionam as turmas de **EJA**?
2. Ainda considerando esse contexto de atuação, o que você pensa sobre os possíveis desafios encontrados pelos professores de inglês a fim de ministrar aulas que sejam significativas para os alunos da EJA?
3. Em relação à **recepção** dos estagiários pela professora regente (eu), que conselhos você (me) daria para a recepção de futuros estagiários?
4. Quando você chegou à escola, a professora regente (eu) estava desenvolvendo um **projeto de letramento**, cujo objetivo maior era colocar os alunos em contato com um estrangeiro, e para que isso acontecesse, eles teriam que elaborar um convite e uma entrevista para fazer no dia em que o estrangeiro fosse visitar a escola. Qual a sua opinião sobre o objetivo desse projeto?
5. Ainda pensando sobre o desenvolvimento de **projetos de letramento**, você considera projetos de letramento como uma alternativa para que haja uma maior motivação para aprender uma língua estrangeira? Por quê?
6. Infelizmente, você não pode estar presente no dia da visita do estrangeiro na Escola Estadual de E.F. Frei Martinho, mas quais suas impressões sobre o vídeo dessa visita?
7. Fale um pouco sobre o engajamento dos estagiários no desenvolvimento das aulas. O que você acha que deve acontecer quando os estagiários chegam à escola?
8. Sobre a sua formação acadêmico-profissional, o que as observações das aulas e as conversas com a professora regente / comigo acrescentaram ao desenvolvimento da sua formação?
9. Comente sua regência. O que chega primeiro a sua mente quando você pensa no momento da sua regência? Quais os pontos positivos e/ou negativos que você elenca sobre o seu desempenho? O que você pensa sobre estar sendo observado e avaliado pela professora-orientadora, pela professora regente e pelos alunos?
10. Após a conclusão do estágio, o que você me diria sobre importância e/ou desafios desse momento para a sua formação profissional?

APÊNDICE E: RELATO DO PROJETO DE ENSINO

Para esclarecer como esse projeto foi desenvolvido nas aulas de inglês da EJA, selecionei os trechos do meu diário³² em que faço alguma menção aos principais detalhes que o envolveram. A primeira vez em que falei sobre o projeto em meu diário foi em 26 de abril de 2016, em que deixei registrado meu pensamento sobre procurar os alunos estrangeiros da UFPB como os interlocutores reais e a minha procura por modelos de sequências didáticas, a primeira ação que tomei para dar início ao projeto:

Tenho visto alguns modelos de sequências didáticas com o gênero textual convite, mas todas muito infantis. Estou pensando que esse gênero deveria ser trabalhado com eles porque tenho a intenção de convidar os estrangeiros para conhecer a nossa escola e aproveitar essa visita para proporcionar um momento de troca cultural, para que eles se conheçam e conheçam diferentes realidades que os cercam, através de uma pequena entrevista (Fragmento da 2ª entrada do meu diário, 26/04/2016).

O primeiro semestre de 2016 fluiu com a ideia do projeto de letramento sendo aperfeiçoada em minha mente. Cheguei no início do segundo do semestre com alguns questionamentos para serem feitos aos alunos para que eu pudesse ter um direcionamento para as próximas aulas. No diário, registrei:

Pensei em recomendar o semestre perguntando a eles:

1. Se você tivesse a oportunidade de escolher o que estudar nas aulas de inglês, o que você estudaria?
2. Se você tivesse a oportunidade de conhecer um (a) americano (a), o que você gostaria de lhe perguntar?

³² Diário reflexivo na íntegra (Apêndice A). Esclareço que alguns trechos do meu diário reflexivo serão usados para ilustrar detalhes das aulas de inglês na EJA com a participação dos estagiários e o desenvolvimento do projeto de ensino durante o segundo semestre de 2016. Com relação à escrita deste diário, há registros do mês de abril de 2016 até março de 2017, em que escrevi, semanalmente, sobre aspectos relacionados a minha própria prática, aos estagiários e ao desenvolvimento do projeto. Devido ao meu envolvimento anterior com práticas reflexivas docentes, já tinha consciência da importância - especialmente, para pesquisas qualitativas, sobre registros do contexto em que o pesquisador e/ou o participante encontram-se inserido. Inclusive por considerar o parecer de Vóvio e Souza (2005), quando dizem que “o diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa” (p.60). Considerando o diário como um importante instrumento para a compreensão tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto do processo de pesquisa, recomencei a escrever meu diário para deixar registradas minhas reflexões sobre um novo momento da minha vida acadêmica por causa do recente ingresso no doutorado, e na minha vida profissional devido às mudanças previstas para a modalidade EJA no referido ano.

Eu me pergunto: Será que se eles tivessem a chance de interagir com um estrangeiro, a motivação para estudar inglês aumentaria/seria afetada de alguma maneira? Vou perguntar isso para eles também. Eu penso nisso porque eu sempre senti muita vontade de interagir com pessoas de outros países, mas será que isso é um fato relevante para os meus alunos também? (Fragmento da 10ª entrada do meu diário, 12/06/2016).

Depois dessa aula, conversei com os alunos sobre as respostas que eles haviam dado sobre os interesses deles em relação às aulas de inglês e percebi que houve também interesse da parte deles de interagir com um estrangeiro. Com isso, o projeto foi sendo desenhado tendo a interação com um interlocutor anglófono, como meta. Percebi que, devido ao meu envolvimento em escrever sobre as nuances do estágio supervisionado, há um *gap* nos registros do diários sobre o que foi feito no intervalo da aula mencionada no fragmento acima (11ª entrada) e a aula em que iniciei o módulo da sequência didática em que o gênero convite foi trabalhado (15ª entrada). Sobre a aula em que trabalhamos o gênero convite, escrevi que:

Com relação à aula de hoje, eu levei uma série de molduras de convites – vários modelos com vários temas: convite de festa de aniversário, formatura, casamento, festa de São João. Pedi para eles responderem: quais os tipos de informação que nós encontramos em um convite? Respostas: dia, local e alguma frase (venha comemorar comigo). Depois dessas respostas, eu entreguei os modelos de molduras de convite para eles e pedi para que eles escrevessem, em português, um convite. Assim, eles o fizeram. A aula foi bem animada! Gostei! (Fragmento da 15ª entrada do meu diário, 20/09/2016).

Logo em seguida, continuei registrando no diário os detalhes das aulas que se seguiram para o desenvolvimento do projeto, com o desenrolar das sequências didáticas, como foi o caso dos seguintes fragmentos da 16ª e da 17ª entradas do diário:

Hoje, eu dei início, no ciclo IV, a um novo módulo da sequência didática para a elaboração do convite: ENDEREÇOS. Separei e imprimi vários tipos de endereço e distribuí com os alunos para que eles identificassem o que já conheciam e/ou tentassem inferir as informações contidas nos exemplos.

Na aula seguinte, eu pedi para que eles escrevessem o endereço deles, utilizando alguns termos importantes: street, avenue, ZIP code, city, state,... (Fragmento da 16ª entrada do meu diário, 11/10/2016).

Depois de três módulos (do convite, dos dias da semana e dos meses do ano), chegou o momento de os estagiários apresentarem suas regências. Para este momento, é importante salientar que dois dos três estagiários, Estagiário C1 e Estagiário C3, contribuíram para o desenvolvimento do projeto, abordando temas necessários para dar continuidade às sequências didáticas para a elaboração do convite e da entrevista. Selecionei abaixo os fragmentos em que ficaram registradas minhas impressões sobre as regências:

O segundo estagiário a apresentar a sua regência foi o Colaborador C1. Ele trouxe o assunto que seria tratado na sequência didática para a elaboração dos convites: revisão dos pronomes pessoais.

[...] E Colaborador C3, o último estagiário a apresentar a regência nessa noite, trouxe um assunto que ajudará no dia da entrevista: Greetings!

Foi bem interessante a maneira pela qual ele apresentou o assunto: ele fez associações entre os cumprimentos e gestos!! (...) Bem, minha preocupação em associar o que seria ministrado na regência com o que estava sendo desenvolvido no projeto de letramento foi, em parte, resolvida. Digo em parte porque um dos estagiários fugiu completamente do que estava sendo proposto no projeto, mas dois deles puderam contribuir comigo na realização do projeto. Fiquei muito feliz com isso! Acredito que essa parceria deve realmente acontecer entre os estagiários e a professora regente! (Fragmentos da 18ª entrada do meu diário, 20/10/2016).

Dando continuidade ao desenvolvimento do projeto, as aulas que se seguiram foram pautadas nos demais módulos com base nas necessidades que os alunos foram apresentando no decorrer das aulas anteriores e que eram necessários para a elaboração dos dois gêneros (convite e entrevista) que seriam confeccionados. Às vésperas do grande dia, eu me lembro que estava meio ansiosa e feliz, ao mesmo tempo. Apesar de um pouco de preocupação para que tudo corresse bem, estava me sentindo satisfeita pelo que havíamos feito nas aulas anteriores.

Finalmente, chegou o grande dia:

O dia do simpático americano, Mr. Finn, vir nos visitar no Frei Martinho chegou!!! Depois de muita correria, deu certo! Na noite do dia 29 de novembro de 2016, Mr. Finn estava passando pela porta de entrada da escola sob os olhares curiosos dos alunos e funcionários que lá estavam! Como foi bom perceber um nervosismo inicial em olhinhos e, com o passar do tempo, esse nervosismo se transformar em contentamento e vê-los sorrir com a conversa com Mr. Finn. Posso até chamar de conversa porque Mr. Finn preocupou-se em se fazer entender, falou pausadamente, fez mímicas, repetiu várias vezes a mesma pergunta ou resposta pausadamente, sempre acompanhadas de muitos gestos, além disso – é claro – falava em inglês e intercalava com português (...) eu encerrei a aula, agradecendo a visita dele e ele nos disse que podíamos contar com ele sempre! Voltei para casa com a sensação de dever cumprido por ter feito algo que considero especial para a aprendizagem de uma língua estrangeira: buscar uma fonte de motivação! Para mim, fazer os alunos se sentirem motivados para estudar faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Espero que tenha contribuído com a formação deles de forma positiva hoje à noite, ao levar uma fonte de motivação "de verdade"! (Fragmentos da 23ª entrada do meu diário, 29/11/2016).

Figura 1: A visita do professor F



Fonte: Registro particular

Na aula seguinte, já na última semana do ano letivo, propus aos alunos escreverem sobre suas impressões sobre a visita do professor norte-americano à escola:

Entreguei uma folha a cada um deles e eles tiveram por volta de 40 minutos para escrever sobre essa experiência. Alguns comentaram oralmente que havia gostado bastante e André³³ me perguntou quando Mr. Finn ia visitá-los novamente! :) Como seria a nossa última semana de aula, levei um lanchinho para celebrar o final do projeto. Fico feliz por poder dizer: Mais um projeto de letramento concluído com sucesso! :) (Fragmento da 24ª entrada do meu diário, 06/12/2016).

Com a afirmação “*Fico feliz por poder dizer: Mais um projeto de letramento concluído com sucesso!*”, reforço o quão pode ser proveitoso que estudos venham colaborar com o esforço que se tem empregado para estabelecer mudanças no processo de ensino-aprendizagem de línguas com a finalidade de beneficiar a formação de alunos capazes de atuar no mundo de forma apropriada e mais crítica.

³³Pseudônimo escolhido por mim para preservar a identidade de um dos alunos da turma do IV ciclo.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PROFESSORA REGENTE (E PESQUISADORA) E OS ESTAGIÁRIOS: Juntos,
desvendando o trabalho docente na sala de aula de Inglês da EJA
Pesquisador: MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO BORBOREMA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 86606618.0.0000.5188
Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.731.769

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a (re)configuração do trabalho docente por meio do desenvolvimento de um projeto de letramento nas aulas de língua inglesa da EJA, em parceria com os estagiários do Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública da Paraíba, através de textos elaborados pela própria professora regente (e pesquisadora) e pelos estagiários.

Objetivos Secundários:

– Analisar os conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999), encontrados no diário reflexivo da professora regente (e pesquisadora) e nas sessões de entrevista e de auto confrontação com os estagiários abrangendo as representações construídas pela própria professora regente (e pesquisadora) e pelos estagiários sobre o trabalho docente.

– Identificar e interpretar as avaliações (BRONCKART, 1999) realizadas pela professora regente (e pesquisadora) e pelos estagiários em relação aos aspectos do trabalho docente e do projeto de letramento, encontrados no diário reflexivo e nas sessões de entrevista e de autoconfrontação.

– Identificar e interpretar os fatores constituintes do trabalho docente (MACHADO, 2007; AMIGUES, 2004) e perceber como o trabalho docente é representado nos textos da professora regente (e pesquisadora) e dos estagiários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.
- Risco de quebra de sigilo.

Benefícios:

- Contribuir com (re-)valorizar a profissão docente, refletindo sobre a importância de ser um professor como agente de letramento nesse contexto específico de EJA e ampliar o entendimento sobre o agir docente e suas possíveis e contínuas complexidades.
- Estreitar as relações entre escola – universidade, ao desenvolver um projeto de letramento em língua inglesa, contando com a participação de estagiários do Curso de Licenciatura em Letras;
- Inglês, ao dar voz e vez aos estagiários.
- A análise dos conteúdos temáticos, das modalidades e dos fatores constituintes do trabalho docente será significativa para identificar tanto aspectos positivos quanto negativos relacionados ao desenvolvimento do projeto de letramento nas aulas de língua inglesa, o que poderá servir para sinalizar transformações para futuros projetos de letramento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante que será desenvolvida através do diário reflexivo da professora regente/pesquisadora e das aulas gravadas e analisadas, pelos estagiários, através da técnica de autoconfrontação, além de entrevistas com os mesmos estagiários. Ao final do estudo, pretendemos reunir todos os dados gerados para fins de análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das pendências elencadas no parecer anterior, somos de parecer favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_D O_P RÓJETO_1088279.pdf	18/05/2018 22:41:43		Aceito
Outros	carta_marciaborborema.pdf	18/05/2018 22:41:12	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Outros	entrevista_marciaborborema.pdf	18/05/2018 22:39:53	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Outros	capa_marciaborborema.pdf	18/05/2018 22:38:54	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia_instituicao_marciaborborema.pdf	18/05/2018 22:35:46	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
TCLE / Termos de	tcle_marciaborborema.pdf	12/03/2018	MARCIA OZINETE	Aceito
Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_marciaborborema.pdf	09:35:17	DE ALCANTARA PINHO BORBOREMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:35:04	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Orçamento	orcamento_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:34:38	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:34:27	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Cronograma	cronograma_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:34:07	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:31:53	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_marciaborborema.pdf	12/03/2018 09:31:37	MARCIA OZINETE DE ALCANTARA PINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Junho de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa (Coordenador)

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

A pesquisa intitulada “A PROFESSORA REGENTE E OS ESTAGIÁRIOS: Juntos, desvendando o trabalho docente na sala de aula de Inglês da EJA” tem por objetivo investigar o trabalho docente através da perspectiva da professora regente (e pesquisadora, simultaneamente) e de estagiários do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da Paraíba em relação ao entendimento sobre o agir docente em um contexto de ensino de inglês na EJA, mais especificamente, sobre a participação dos alunos durante o Estágio Supervisionado.

A pesquisa será desenvolvida através do diário reflexivo da professora regente/pesquisadora e das aulas gravadas e analisadas, pelos estagiários, através da técnica de autoconfrontação, além de entrevistas com os mesmos estagiários. Ao final do estudo, pretendemos reunir todos os dados gerados para fins de análise. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de Doutorado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar.

Márcia Ozinete de Alcântara Pinho Borborema, aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é responsável por esta pesquisa e assegura que os colaboradores desse estudo não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas no diário reflexivo e gravações de aula, mantendo-se o anonimato dos dados produzidos. É orientadora da presente pesquisa a Prof^a Dr^a Carla Reichmann.

Sua colaboração nesta pesquisa é voluntária. Portanto, você tem liberdade para desistir de participar deste estudo em qualquer momento, sem que isto implique algum prejuízo ou desconforto pessoal. Ao devolver as narrativas, você estará dando seu Consentimento Livre e Esclarecido para colaborar com esse estudo.

Informamos que todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo e poderão ser divulgadas com fins científicos, mantendo-se o cuidado de garantir o anonimato e a confidencialidade dos colaboradores.

Eu, _____, aluno do curso de Licenciatura Plena em Letras/ Habilitação em Língua Inglesa de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da Paraíba, convidado, abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

João Pessoa, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Márcia Ozinete de Alcântara Pinho Borborema

Endereço: Rua Professor Otávio Costa, 151 apt. 2002, Brisamar. CEP: 58033-570. João Pessoa - Paraíba

Telefone: (83) 98859-5459

E-mail: marcia_ozinete@yahoo.com.br

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

João Pessoa, _____ de _____ de 2018.

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.