



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

KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA

**“A GENTE JÁ CRESCEU MUITO”: DOS DES/ENCONTROS
DA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA AOS INDÍCIOS
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO
ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS**

**João Pessoa - Paraíba
2020**

KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA

**“A GENTE JÁ CRESCEU MUITO”: DOS DES/ENCONTROS
DA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA AOS INDÍCIOS
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO
ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS**

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

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann

João Pessoa - Paraíba
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S587a Silveira, Karyne Soares Duarte.

"A gente já cresceu muito" : dos des/encontros da formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos / Karyne Soares Duarte Silveira. - João Pessoa, 2020.

218 f. : il.

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

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Formação docente inclusiva. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Ensino de inglês - Idosos. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

KARYNE SOARES DUARTE SILVA

“A GENTE JÁ CRESCER MUITO”: DOS DES/ENCONTROS DA FORMAÇÃO DOCENTE
INCLUSIVA AOS INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO DE
INGLÊS PARA IDOSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de
Concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de Pesquisa:
Linguística Aplicada
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann

João Pessoa, 30 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



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



Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado (UFPB)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Orlando Vian Júnior (UNIFESP)
(Examinador Externo)



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
(Examinadora Interna)



Prof.^a Dr.^a Zélia Maria de Arruda Santiago (UEPB)
(Examinadora Externa)

A Dumitro, Marina e Lucas, por serem inspiração
diária para o meu agir.

AGRADECIMENTOS

A experiência de vivenciar o doutorado, desde o seu primeiro momento, foi marcada por aprendizados, desafios contínuos e muitos encontros especiais. Ao longo da caminhada pude perceber o quanto fui (e sou) afetada por cada encontro, não só durante os últimos anos de desenvolvimento desta pesquisa, mas por todos os outros encontros já vividos, pelos quais tenho toda gratidão.

Quanto aos encontros de uma vida toda, agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por ser meu refúgio, abastecendo-me com fé a cada dia, permitindo-me seguir firme diante das dificuldades e grata por cada superação.

Ao meu esposo, Dumitro, e meus filhos, Marina e Lucas, meus amores, por serem meu porto seguro, para quem eu sei que sempre posso voltar nos momentos bons e ruins, na certeza de que serei eternamente acolhida e fortalecida. Eles tornam todas as lutas mais valiosas e felizes!

Aos meus pais amados, pelo apoio e suporte incondicional à continuação de meus estudos em todos os momentos de minha vida. Saber que os tenho sempre comigo é força e motivação para fazer sempre mais e melhor.

A Dona Francineide, minha sogra, por sua preocupação e zelo de mãe, sempre procurando facilitar, de alguma forma, a nossa rotina para nos ver bem, em paz e felizes.

Aos meus irmãos, cunhados e meu genro, Ramon, por me incentivarem sempre, cada um a seu modo, e acreditarem em mim muito mais que eu mesma. Em especial, ao meu irmão Alexandre, que esteve comigo em momentos marcantes desta caminhada, desde a seleção de doutorado, no suporte logístico das minhas idas a João Pessoa, na preocupação constante e, de modo particular, na véspera da qualificação, com sua capacidade de me fazer rir, inclusive de mim mesma, e enxergar com leveza cada desafio.

A Ana, minha cunhada-comadre e parceira acadêmica, desde os tempos do mestrado, pelo seu incentivo constante, por ouvir meus desabafos, pela preocupação sincera e pelas dicas preciosas, sobretudo para a concretização do doutorado sanduíche, mostrando-me o quanto esse sonho era viável e possível.

Aos meus sobrinhos e afilhados lindos, tanto os grandes quanto os pequenos, que tornam meus dias mais leves, divertidos e felizes com suas descobertas, aprendizados e conquistas.

A vovó Alacoque, Tia Margarida (minha tia-madrinha) e Tia Elúcia (todas *in memoriam*), três grandes mulheres por quem tenho tanta admiração, orgulho e saudade, por terem vibrado comigo a cada conquista pessoal, profissional e acadêmica, inclusive na etapa inicial do doutorado.

A Tia Aninha, Manú, Dione, Mariana, Tatiana, Vitória e Soraya, tia e amigas de vínculos, épocas e contextos diferentes da minha vida pela amizade, carinho e cuidado constantes, em especial nos dias em que estive no exterior, fortalecendo-me com suas palavras de incentivo e orações, fazendo-se presentes na distância e tornando mais branda a saudade de casa.

A Tiago e Thays, dois amigos queridos, colegas de profissão e de doutorado (ainda que em contextos e momentos distintos), pela boa energia, pelo incentivo e por terem vibrado comigo na minha conquista do doutorado sanduíche.

Quanto aos encontros proporcionados pelo doutorado, agradeço, primeiramente, à professora Carla Reichmann, minha orientadora, por seu aceite inicial, por todos os ensinamentos acadêmicos e pedagógicos, fazendo-me refletir e crescer não só como pesquisadora, mas como professora. Por ter me recebido, desde o primeiro encontro (ainda como aluna especial na disciplina de “Fundamentos em Linguística Aplicada”) com um sorriso reconfortante, fazendo-me sentir acolhida e valorizada. Por sua sensibilidade de perceber o brilho nos meus olhos diante de um novo contexto de pesquisa e, prontamente, aceitar minha proposta de mudança. Pelo apoio incondicional às minhas investidas nas seleções para os programas de doutorado sanduíche, auxiliando-me com toda paciência na realização desse sonho. Por ter sido compreensiva com as demandas que precisei assumir e conciliar durante o período do doutorado. Por todo incentivo e reflexões proporcionadas durante o estágio doutoral nos Estados Unidos, dando feedback constante e quase imediato aos meus longos e-mails/desabafos semanais. Como aprendi com esse nosso encontro, com nossas vivências, com seus saberes, sua ética e sua humanidade!

À professora Betânia Medrado, por todos os ensinamentos partilhados desde que a conheci, em 2014, quando fui aluna especial na disciplina de “Seminários Avançados em Linguística Aplicada”. Foi nas suas aulas que as reflexões sobre as dimensões do trabalho docente e da formação docente inclusive tornaram-se ainda mais significativas para mim. Seu profissionalismo, sua competência, sua sensibilidade e gentileza no trato com as pessoas afetam positivamente todos que têm o prazer de conhecê-la. As suas valiosas contribuições, desde a

etapa de qualificação da tese, foram fundamentais para o direcionamento mais aprimorado do texto.

À professora Regina Celi, por fazer parte de forma tão significativa da minha formação acadêmico-profissional nesta etapa do doutorado, capacitando-me com saberes teórico-metodológicos tão importantes para a realização deste estudo. Foi na sua disciplina de “Tópicos em Escrita” que compartilhei, pela primeira vez por escrito, as ideias que, posteriormente, seriam amadurecidas neste trabalho. Como foi valioso ter o seu apoio naquele momento!

Ao professor Orlando Vian Jr, pelo pronto aceite e disponibilidade, desde a qualificação, em contribuir com a minha pesquisa, por suas ricas contribuições e pelo seu olhar criterioso para o desdobramento deste estudo, possibilitando-me desenvolvê-lo de forma mais coerente e significativa.

À professora Zélia Santiago, pela gentileza em aceitar o convite para avaliar meu trabalho e por sua disponibilidade em partilhar seus saberes e experiência de ensino e pesquisa sobre idosos. Estou feliz em poder contar com seu olhar e contribuições para a lapidação deste estudo!

Aos professores Iara Cavalcanti e Fábio Bezerra, por sua disponibilidade e gentileza em aceitar compor a banca examinadora da minha tese, partilhando comigo esse momento tão especial.

À professora Mariana Perez, que desde 2015 vem se fazendo tão importante na minha caminhada acadêmico-profissional, inspirando-me com seu perfil proativo, engajado e (trans)formador. Serei eternamente grata por todos os ensinamentos partilhados e pelas oportunidades de crescimento proporcionadas nas ações do Programa Idiomas sem Fronteiras, nos encontros do GELIT (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), nas ações do EFOPLI (Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa) e pelo apoio decisivo na concretização do doutorado sanduíche.

A todos os membros do GELIT e do GELITINHO (orientandos da professora Carla Reichmann), com os quais tive a oportunidade de conviver desde o ano de 2015 (ainda como aluna especial no programa), pelos saberes, desafios, desabafos e superações partilhados.

A Márcia, minha amiga e parceira mais próxima no doutorado, com quem tive um reencontro especial (depois de tantos anos) e tive o prazer de partilhar cada vitória, desafio, sabor e dissabor não só dessa jornada acadêmica, mas de outras áreas das nossas vidas. Serei eternamente grata por cada palavra de incentivo (ou de bronca), cada risada, cada café, cada

carona até a rodoviária, cada partilha acadêmica e não acadêmica! Foi muito especial tê-la comigo nessa caminhada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estágio doutoral no exterior que me possibilitou ampliar as perspectivas para a realização desta pesquisa.

À professora Judy Sharkey, por me aceitar tão prontamente, como sua orientanda no estágio doutoral na Universidade de New Hampshire (UNH), nos Estados Unidos, por toda a assistência e suporte, pelas reflexões teóricas e metodológicas tão enriquecedoras, e, principalmente, por me proporcionar, em suas aulas, um reencontro e novo encantamento com Paulo Freire (através da sua Pedagogia do Oprimido) e sua ideologia transformadora e cheia de esperança em tempos tão difíceis no meu próprio país.

Ao professor Andrew Coppens, do Departamento de Educação da UNH, por aceitar minha participação nos encontros do Clube de Pesquisa Qualitativa, a convite de Denise Desrosiers, doutoranda na UNH. As discussões proporcionadas pelo grupo fizeram-me amadurecer nas reflexões metodológicas sobre a minha pesquisa, partilhando, pela primeira vez fora do GELIT, as escolhas teórico-metodológicas que haviam sido feitas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela seriedade do trabalho realizado, aos competentes professores que compõem o programa. De forma especial, ao professor José Ferrari, atual coordenador, e aos secretários Ronil e Valberto, pela gentileza, disponibilidade e boa vontade com as quais sempre me atenderam durante esse período.

A Dennis, Rosy, Janine, Inaée, Adriana Silva, Geane, Iara, Livia, Renata, Gabriela, Alexandra, Rodolfo, Adriana Sales e outros tantos colegas inspiradores com quem tive oportunidade de conviver no GELIT e nas disciplinas do PROLING. Cada um deles me inspirou, a seu modo, a ser uma pesquisadora e professora melhor.

Aos grupos carona dos quais fiz parte nesses últimos cinco anos, representados por vários amigos e colegas de profissão, dos quais cito com carinho: Kaline, Geovana, Senízia, Luciano, Mirelly, Manassés, Marcelo, Ana Karla, Raniere, Suzianne, Alixandra, Cícero, Milene, Karol, Louise, Diana, Hermano, Alessandra, Germana, Ronaldo e Roberta. A cada novo grupo novas histórias, novas ideias, insights de pesquisa, novos saberes e angústias partilhados, novos afetos, conselhos, broncas e muitas risadas. Com eles as viagens Campina-João Pessoa/João Pessoa-

Campina ficaram mais divertidas, os cafés mais saborosos, o sono e o cansaço mais suportáveis, o riso mais fácil, a jornada mais branda e feliz. Como aprendi com cada um deles e suas histórias de vida!

Quanto aos encontros propiciados pelo meu contexto de trabalho, agradeço à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) pela oportunidade que me foi concedida de afastar-me para a capacitação e, de modo especial, à Prof^a Amasile Coelho, chefe do Departamento de Letras e Artes, por todo o suporte dado naquele período. Foi muito importante contar com o apoio total da instituição a qual tenho orgulho em estar vinculada para vivenciar esse momento valioso na minha carreira acadêmico-profissional.

A todos os professores do Curso de Letras-Inglês da UEPB (*Campus I*) pelo apoio dado, direta ou indiretamente, na realização de minha pesquisa, em especial, à professora Marta Furtado, uma parceira querida, com quem pude contar durante momentos importantes vivenciados ao longo do doutorado.

Ao professor Mano Freire, coordenador da UAMA, e todo o coletivo de trabalho que compõe esse espaço de (trans)formação e qualidade de vida não só para os alunos idosos, mas para todos que têm a oportunidade de conhecer de perto o casarão da UAMA e todas as ações ali pensadas e desenvolvidas.

A Tony e Nara, meus queridos colaboradores, pelo interesse, disponibilidade, entusiasmo, boa vontade, dedicação e compromisso na concretização das ações do projeto de extensão de ensino de inglês para idosos na UAMA. Por meio desse belo encontro e do lindo crescimento docente de cada um, pude vivenciar o meu próprio crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

Por último, mas não menos importante, agradeço, de modo especial, aos alunos do curso de inglês da UAMA. O encontro com cada um deles e suas histórias de vida, cheias de superação e alegria de viver, levaram-me a ressignificar o conceito de envelhecimento, compreendendo a importância e urgência de seguir investigando e agindo em prol de uma formação docente mais consciente sobre essa etapa da vida, de forma mais justa, inclusiva e socialmente comprometida.

Agradeço, de todo coração, a todos e todas que, direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada. Os encontros que vivenciei com cada um deles, ao longo dessa jornada, afetaram-me de forma significativa, levando-me a reflexões, descobertas, ressignificações, transformações e muito crescimento.

A análise do trabalho é inseparável da [sua] transformação (CLOT, 2007, p. 130).

RESUMO

A formação docente inicial socialmente comprometida com a educação inclusiva demanda de todos os professores envolvidos a mobilização de saberes sobre seus contextos de atuação, seus alunos, bem como uma compreensão mais ampla sobre o seu próprio agir. Neste sentido, esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, foi desenvolvida com o objetivo geral de analisar os efeitos do ensino de inglês para idosos na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) no agir de dois professores em formação inicial. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as representações sobre o trabalho docente na UAMA tematizadas nos textos empíricos dos professores colaboradores; (ii) investigar o que tais representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA; e (iii) analisar de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores naquele contexto de ensino de inglês para idosos. Para atingir esses objetivos, em sintonia com o paradigma da Linguística Aplicada contemporânea comprometida com uma agenda ética de pesquisa, ação e intervenção na vida social (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006), foi utilizado um arcabouço teórico baseado em duas principais discussões: a primeira consiste na perspectiva da formação docente voltada à transformação da realidade social (ZEICHNER, 2008; FONTOURA, 2017), com foco na educação inclusiva e sua interface com o ensino de línguas estrangeiras (MEDRADO; CELANI, 2017a; FONTANA, 2017), contemplando o ensino de inglês para idosos (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009; PORTO, 2018); a segunda refere-se à investigação sobre o trabalho docente, como uma questão de desenvolvimento profissional, e as ressignificações do agir do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2012; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), relacionados aos estudos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2007, 2010a, 2010b). As categorias de análise adotadas foram definidas com base nos níveis organizacional, enunciativo e semântico dos textos. Foram colaboradores desta pesquisa dois professores em formação inicial no curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); eles ministraram juntos o curso de inglês para idosos na UAMA por meio do projeto de extensão intitulado “*Let’s speak English*: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa para idosos”, sob supervisão desta pesquisadora. O *corpus* é composto por transcrições de entrevistas de autoconfrontação simples (CLOT, 2007) realizadas com os professores colaboradores e os resultados revelaram, como temas mais relevantes em seus textos, avaliações referentes aos: (i) encontros do coletivo de trabalho; (ii) encontros com os alunos idosos; e (iii) efeitos desses encontros no trabalho docente. Com base na análise linguístico-discursiva dos referidos temas, foram identificadas nuances do trabalho prescrito e realizado, bem como uma dimensão menos visível, o trabalho real, evidenciando as emoções e as formas como os professores (re)construíram sentidos sobre o seu fazer pedagógico em relação aos conflitos propiciados pelos encontros. Os resultados e a discussão realizados sinalizam o quanto os contextos inclusivos podem afetar o trabalho de professores em formação inicial, desvelando indícios de seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Formação docente inclusiva. Desenvolvimento profissional. Ensino de inglês para idosos.

ABSTRACT

Initial teacher education socially committed to inclusive education requires all teachers involved to mobilize knowledge about their work context, their students as well as a broader understanding about their own practice. Therefore, this qualitative interpretative research aims at analyzing the effects of English teaching to elderly citizens in two novice teachers' practice, at the Universidade Aberta à Maturidade (UAMA). The following specific objectives were established: (i) to identify the representations of teachers' work at UAMA mentioned by the teachers in their empirical texts; (ii) to investigate the representations revealed about the dimensions of teachers' work at UAMA; and (iii) to analyze how teachers' practice is reframed by the teachers in the context of English teaching to elderly students. In order to reach these goals, in line with the contemporary Applied Linguistics paradigm, engaged with an ethical agenda involving research, action and intervention in social life (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006), the theoretical framework for this research was based in two main discussions: firstly, the perspective of teacher education devoted to transforming the social reality (ZEICHNER, 2008; FONTOURA, 2017), focused on inclusive education and its interface with foreign language teaching (MEDRADO; CELANI, 2017a; FONTANA, 2017), and taking into account English teaching to elderly students (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009; PORTO, 2018); secondly, the investigation on teachers' work, in terms of professional development, and how to reframe teachers' practice in light of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2012; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), related to the Labor Sciences (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2007, 2010a, 2010b). The analytical categories adopted were defined according to the organizational, enunciative and semantic levels of the texts. Two teachers in initial education in the Letters-English undergraduate program at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) were the collaborators of this research; they taught together the English course to the elderly students at UAMA through the extracurricular project entitled "*Let's speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa para idosos*", under the supervision of this researcher. The *corpus* consists of transcriptions of simple self-confrontation interviews (CLOT, 2007) carried out with the collaborators, and results revealed, as most relevant themes in their texts, evaluations related to: (i) encounters of the work collective; (ii) encounters with the elderly students; and (iii) the impact of these encounters in teachers' work. Based on the linguistic-discursive analysis of the above-mentioned themes, nuances of prescribed and realized work were identified, as well as a less visible dimension, the real work, emphasizing the emotions and the ways teachers (re)construct meanings about their pedagogical practice regarding the conflicts provided by the encounters. The results and discussion carried out signal how inclusive contexts may affect teachers' work in initial education, unveiling evidence of professional development.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Inclusive teacher education. Professional development. English teaching to the elderly.

RÉSUMÉ

La formation initiale socialement engagée pour une éducation inclusive exige de tous les enseignants impliqués la mobilisation de savoirs sur leurs contextes d'action, de leurs apprenants, ainsi qu'une compréhension plus large de leur propre action. En ce sens, cette recherche, qualitative-interprétativiste, a été développée avec l'objectif général d'analyser les effets de l'enseignement de l'anglais pour des personnes âgées à l'*Universidade Aberta à Maturidade* (UAMA) dans la pratique de deux enseignants en formation initiale. Pour cela, les objectifs spécifiques mis en place ont été les suivants: (i) identifier les représentations sur le travail de l'enseignant dans l'UAMA présents dans les textes empiriques des professeurs collaborateurs; (ii) rechercher sur ce que ces représentations révèlent des dimensions du travail de l'enseignant dans l'UAMA; et (iii) analyser la manière dont l'agir pédagogique est resignifié par les enseignants dans ce contexte d'enseignement de l'anglais pour les personnes âgées. Pour atteindre ces objectifs, conformément au paradigme de la Linguistique Appliquée contemporaine engagée dans un programme éthique de recherche, d'action et d'intervention dans la vie sociale (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006), un cadre théorique a été utilisé sur la base de deux discussions principales: la première consiste en une perspective de formation pédagogique axée sur la transformation de la réalité sociale (ZEICHNER, 2008; FONTOURA, 2017), se focalisant sur l'éducation inclusive et son interface avec l'enseignement des langues étrangères (MEDRADO, CELANI, 2017a; FONTANA, 2017), contemplant l'enseignement de l'anglais pour les personnes âgées (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009; PORTO, 2018); la seconde se réfère à la recherche sur les pratiques des enseignants, en voie de développement professionnel, et les significations de l'agir pédagogique à la lumière de l'Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 2006, 2008, 2008; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), en rapport aux recherches sur les sciences du travail (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2007, 2010a, 2010b). Les catégories d'analyse adoptées ont été définies sur la base des niveaux organisationnels, énonciateurs et sémantiques des textes. Les collaborateurs de cette recherche sont deux enseignants en formation initiale du cours de Lettres-Anglais de l'*Universidade Estadual da Paraíba* (UEPB); Ils ont dispensé ensemble des cours d'anglais pour des personnes âgées à l'UAMA à travers le projet d'extension intitulé "*Let's speak English: expérience d'enseignement-apprentissage de langue anglaise pour des personnes âgées*", sous la supervision de la chercheuse. Le *corpus* est composé par les transcriptions des entretiens d'autoconfrontation simple (CLOT, 2007) réalisés avec les enseignants et les résultats révèlent, comme des thèmes les plus pertinents dans leurs textes, des évaluations liées aux: (i) séances collectives de travail; (ii) séances avec les apprenants âgés; et (iii) les effets de ces séances dans le travail de l'enseignant. Sur la base de l'analyse linguistico-discursive de ces thèmes, on a identifié des nuances par rapport aux travaux prescrits et effectués, ainsi qu'une dimension moins visible, le travail réel, mettant en évidence les émotions et les formes comme les enseignants ont (re)construit des significations sur la pratique pédagogique par rapport aux conflits vécus dans les séances. Les résultats et la discussion effectuée montrent que les contextes inclusifs peuvent affecter le travail des enseignants en formation initiale, dévoilant des indices de leur développement professionnel.

Mots-clés: Linguistique appliquée. Interactionnisme socio-discursif. Formation pédagogique inclusive. Développement professionnel. Enseignement de l'anglais pour des personnes âgées.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Autoconfrontação Simples
AIUTA	<i>Association Internationale des Universités du Troisième Age</i>
CAA	Centro de Aprendizagem de Adulto
FPJS	Formação de Professor para Justiça Social
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NETI	Núcleo de Estudos da Terceira Idade
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SD	Sequência Didática
SESC	Serviço Social do Comércio
UAMA	Universidade Aberta à Maturidade
UNH	Universidade de New Hampshire

UNI	Universidade Aberta do Uruguai
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pirâmide etária da população brasileira do ano de 2012 a 2017	37
Figura 2	Elementos básicos do trabalho do professor	54
Figura 3	As três camadas do folhado textual	62
Figura 4	Casarão da UAMA	72
Quadro 1	Vozes enunciativas e suas funções	63
Quadro 2	Modalizações, funções e exemplos	64
Quadro 3	Conceitos da semântica do agir	66
Quadro 4	Dimensões do agir	67
Quadro 5	Perfil dos colaboradores	77
Quadro 6	Cronograma inicial de atividades do projeto de inglês na UAMA	78
Quadro 7	Perguntas de pesquisa e procedimentos de análise	81
Quadro 8	Síntese dos temas e subtemas mais relevantes	84
Quadro 9	Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os encontros do coletivo de trabalho	100
Quadro 10	Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os encontros com os alunos idosos	117
Quadro 11	Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os efeitos dos encontros no trabalho docente	141

SUMÁRIO

1	OS PRIMEIROS ENCONTROS	18
2	PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E ALUNOS IDOSOS: ENCONTROS INCLUSIVOS	26
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUAS	26
2.2	ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS COMO EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ..	36
2.3	COMUNIDADES DE PRÁTICA INCLUSIVAS E FORMATIVAS	41
	2.3.1 As Universidades da Terceira Idade	42
	2.3.2 A Universidade Aberta à Maturidade em Campina Grande/Paraíba	46
	2.3.3 O Centro de Aprendizagem de Adulto (<i>Adult Learning Center</i>) em Dover/New Hampshire (Estados Unidos)	48
3	TRABALHO DOCENTE À LUZ DO ISD: UM ENCONTRO COM O DESENVOLVIMENTO	51
3.1	TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	51
3.2	BASES EPISTEMOLÓGICAS DO ISD	59
3.3	A SEMÂNTICA DO AGIR	66
4	O PERCURSO METODOLÓGICO: ENCONTRANDO CAMINHOS	70
4.1	DEFININDO A ROTA DA PESQUISA	70
4.2	CONHECENDO A UAMA	71
4.3	ENCONTRANDO OS PROFESSORES	76
4.4	REGISTRANDO AS CENAS (A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES)	79
4.5	COMPREENDENDO OS DADOS	81
5	ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA UAMA: ENCONTROS, AFETOS, SABERES E FAZERES	83
5.1	ENCONTROS DO COLETIVO DE TRABALHO: <i>DOIS EM UM</i>	85
5.2	ENCONTROS COM OS ALUNOS IDOSOS: <i>É BEM PECULIAR DA IDADE</i>	102
5.3	EFEITOS DOS ENCONTROS NO TRABALHO DOCENTE: <i>ME ORGULHO; ME FRUSTRO</i>	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS DES/ENCONTROS AO DESENVOLVIMENTO	147
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	172

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE ALGUMAS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO BRASIL.....	173
APÊNDICE B – NARRATIVAS	175
APÊNDICE C – NOTAÇÃO UTILIZADA PARA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	180
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES.....	181
ANEXOS	182
ANEXO A – PARECER DO DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES DA UEPB (<i>CAMPUS I</i>) SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO	183
ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PARA O CURSO DE EXTENSÃO.....	184
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217

1 OS PRIMEIROS ENCONTROS

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1984).

As palavras da epígrafe retratam a busca que caracteriza esta pesquisa e o meu agir como professora formadora de língua inglesa e pesquisadora inserida na agenda de estudos da Linguística Aplicada (doravante LA), cujo foco é “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Nesse cenário, a pesquisa qualitativo-interpretativista representa um caminho de fazer ciência que possibilita compreender a realidade a partir de pontos de vista diferentes em um processo dialético no qual os objetos de estudo determinam as escolhas teóricas e metodológicas.

Foi esse o percurso que caracterizou o início desta pesquisa quando conheci a Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), na cidade de Campina Grande (*campus* I), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e tomei conhecimento do interesse dos alunos idosos por aulas de inglês. Considerando o contexto de ensino e pesquisa (curso de Letras-Inglês da UEPB – *campus* I) no qual atuo como professora, comecei a refletir sobre possibilidades de ampliar conhecimentos e vivências sobre formação docente, bem como de construir novos saberes sobre idosos e o processo de ensino-aprendizagem de inglês para a terceira idade.

A partir da interação que tive com o coletivo de trabalho (coordenador, professores, funcionários e alunos) que compõe a UAMA em aulas e reuniões, identifiquei naquela comunidade um espaço que poderia não só proporcionar a inclusão e reinserção de idosos na sociedade por meio de ações em prol de uma educação permanente (cursos, eventos sociais e acadêmicos e viagens), mas, sobretudo, contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos ao possibilitar uma ressignificação do conceito de velhice. Pude comprovar o que afirma Cachioni (2012, p. 6) sobre esses espaços: “[a]s universidades da terceira idade expressam na prática o potencial da educação e do desenvolvimento humano ao longo de toda a vida”.

Segundo Pontarolo e Oliveira (2008), quanto ao caráter biológico, os geriatras dividem os idosos em terceira (de 50 a 77 anos) e quarta idades (de 78 a 105 anos). Porém, as autoras esclarecem haver também uma classificação para os idosos em três categorias: “idoso jovem, dos

66 aos 74 anos; idoso velho, dos 75 aos 85 anos; dos 86 em diante ocorre a manutenção pessoal” (PONTAROLO; OLIVEIRA, 2008, p. 116). Porto (2018), por sua vez, amplia a compreensão de envelhecimento como um processo iniciado numa faixa etária ainda anterior, denominando de envelhescente¹ a pessoa entre 45 e 59 anos e de terceira idade aquela a partir dos 60 anos.

Neste trabalho, alinho-me ao entendimento da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO, 2005), assim como do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, art. 1º (BRASIL, 2013), ao estabelecer como idosos (ou pessoas da terceira idade) aqueles com idade igual ou superior a 60 anos.

Pontarolo e Oliveira (2008) reforçam, entretanto, que é preciso considerar não só os aspectos biológicos dessa fase da vida, mas também a construção sócio-histórica da velhice, na qual os idosos passam a ser vistos como pessoas que não são mais produtivas e que, por isso, não têm mais utilidade à sociedade, levando-os, muitas vezes, à exclusão social, o que compromete a sua própria autoestima e dignidade. Nesse sentido, as autoras destacam a relevância de conscientizar toda a sociedade, inclusive os próprios idosos, sobre os benefícios que podem ter por meio do acesso à educação, tornando essa fase da vida mais produtiva, possibilitando uma melhor relação intergeracional e favorecendo uma ressignificação da visão histórica e social do idoso.

No tocante à contribuição da educação, mais especificamente relacionada ao contínuo aprendizado da língua materna, Santiago (2010) defende a importância do maior engajamento do idoso em práticas diversas de letramentos orais/escritos, como forma de ter mais autonomia para resolver problemas cotidianos e interagir socialmente. Acredito que essa ampliação de saberes e o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas não só em língua materna, mas também em línguas estrangeiras contribui para a autoestima do próprio idoso e para sua imagem perante a sociedade.

A compreensão da velhice como uma experiência heterogênea (em razão de características genéticas, culturais e sociais de cada indivíduo) representa, provavelmente um dos maiores avanços conceituais da Gerontologia² nos últimos anos e foi o que percebi a partir dos encontros com os idosos (PEREIRA, 2009). Na UAMA, tive a oportunidade de compreender que

¹ Porto (2018) esclarece que utiliza a palavra envelhescente em consonância com a postura de Mendes (2012), ao identificar e usar o termo para fazer referência às pessoas na faixa etária entre 45 e 59 anos que estavam abertas a novos aprendizados.

² Gerontologia é a ciência destinada ao estudo da velhice como fase do desenvolvimento humano (PEREIRA, 2009).

velhice (ou terceira idade) retrata não apenas uma fase da vida marcada cronologicamente, mas, para além disso, uma fase marcada por desejos de ser, fazer, aprender e realizar sonhos, como o aprendizado do inglês.

Os encontros com os idosos evidenciaram a importância de compreender a educação como um direito de todos e não apenas das gerações mais jovens, tendo em vista o compromisso social de uma proposta de educação para a vida toda que promova o desenvolvimento do cidadão e atenda às demandas sociais. Nesse sentido, apoio-me em Freire (2002, p. 73) ao reforçar: “[d]aí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

Atualmente, é possível compreender que o processo de envelhecimento humano reflete, na verdade, um fenômeno crescente no nosso país (em sintonia com o que ocorre no mundo), que é o aumento da população idosa, interessada e motivada a seguir aprendendo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019, *on-line*), “[...] em 2043, um quarto da população deverá ter mais de 60 anos, enquanto a proporção de jovens até 14 anos será de apenas 16,3%.”. Esse fato reforça a relevância e urgência de promovermos oportunidades de uma melhor qualidade de vida a essa população em todos os âmbitos, dentre os quais destaco a educação, e, mais especificamente, como propõe esta pesquisa, a área de formação de professores.

Nessa senda, Porto (2018, p. 9) afirma:

Os envelhescentes e pessoas da terceira idade de hoje desejam ressignificar suas vidas, com atividades diferentes, dentre elas o aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês. Isso significa que os cursos de formação de professores precisam se preparar para um novo nicho no mercado de trabalho: envelhescentes e terceira idade.

Diante desse cenário, como professora formadora, vislumbrei na UAMA um locus privilegiado de aprendizado e crescimento não só para os alunos idosos, mas também para professores de língua inglesa em formação inicial como cidadãos com responsabilidades perante a sociedade da qual fazem parte. Foi essa a motivação inicial que me levou a propor à coordenação da UAMA o curso de inglês para idosos por meio do projeto de extensão intitulado *Let's speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Maturidade*.

Acredito que, por meio desse projeto, foi possível relacionar o contexto de formação docente inicial (curso de Letras-Inglês) com uma perspectiva de formação docente inclusiva (realizada nas salas de aula da UAMA), por demandar dos professores envolvidos um olhar cuidadoso e reflexivo quanto ao seu agir, em respeito às necessidades específicas de seus alunos idosos³. Além disso, creio que esse contexto de formação possibilitou a ampliação dos saberes e fazeres docentes para além da educação básica da escola regular, como ocorre nos Estágios Supervisionados⁴, levando os professores a assumir um compromisso social de promoção da inclusão educacional dos idosos a partir do uso da língua inglesa.

É importante esclarecer que, nesse primeiro momento do projeto, o meu olhar como professora coordenadora teve dois focos: os alunos idosos, acreditando nas contribuições desse aprendizado como forma de favorecer sua inclusão em sociedade, além de proporcionar a realização de um sonho antigo de aprender a língua inglesa (por parte de alguns deles); e os professores de inglês em formação inicial⁵, que se interessaram em fazer parte do projeto no intuito de expandir suas experiências de ensino da língua alvo em um contexto inovador⁶ como a UAMA.

Todavia, ao longo do primeiro ano de execução do curso vinculado ao projeto (2016), fui percebendo o engajamento dos professores⁷ por meio das seguintes iniciativas: (i) leituras teóricas que dariam suporte às práticas; (ii) reflexões sobre os desafios e escolhas pedagógicas; (iii) compromisso com o planejamento e execução das aulas; (iv) avaliação sobre o desempenho dos alunos; (v) cuidado com as atividades e posturas a serem adotadas; (vi) autoavaliações sobre seu trabalho; e (vii) pesquisas realizadas, apresentadas e publicadas em alguns eventos científicos⁸.

³ Em razão de sua mobilidade reduzida, os idosos são amparados pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), tendo garantidos todos os seus direitos fundamentais, como prática de inclusão social e cidadania.

⁴ Atualmente, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Inglês da UEPB, “[o] Estágio Supervisionado no Curso de Letras-Inglês será realizado nas instituições educacionais, preferencialmente nas unidades escolares da rede pública” (UEPB, 2016, p. 39).

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e2cJXyomhEFvW_4VATEMyINPFVnHJQZZ/view. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁵ Ao longo deste trabalho, refiro-me aos alunos de Letras-Inglês, ou professores em formação inicial, como professores e/ou colaboradores, aqui identificados pelos pseudônimos Nara e Tony.

⁶ O contexto é considerado inovador tanto por ser cenário para a primeira experiência de ambos os professores no ensino de inglês para idosos, bem como por ser a UAMA/UEPB pioneira na região com sua proposta educacional (LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017).

⁷ Nara e Tony.

⁸ Em 2016, os professores colaboradores apresentaram e publicaram o artigo “Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade Aberta à Maturidade: experiência de inclusão e interação social na terceira idade” no II

O trabalho desempenhado pelos professores colaboradores desta pesquisa (“num permanente movimento de procura, [(re)fazendo] seus saberes”, em sintonia com as palavras de Freire na epígrafe), despertou a minha percepção sobre o protagonismo assumido por eles naquele contexto, talvez mais que em outras experiências de Estágio Supervisionado que havia acompanhado como professora desse componente curricular. Assim, meu olhar foi se voltando ao trabalho docente, tendo em vista as características dos alunos idosos, seus progressos e desafios na aprendizagem do inglês e sua influência no agir dos professores.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora o contexto investigativo de partida seja a formação docente inicial no curso de Letras-Inglês, o encontro com a UAMA e os idosos levou-me a repensar a formação docente inicial numa perspectiva inclusiva, ao propor o curso de inglês para idosos (ministrado por professores em formação inicial) e investigar como se dava o trabalho docente nesse contexto. Para tornar essa investigação possível, encontrei no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) fundamentos que forneceram suporte teórico-metodológico para seguir com a pesquisa.

Os estudos realizados no quadro do ISD integram-se ao programa geral do interacionismo social como um desdobramento do movimento que havia surgido no início do século XX (tendo em Bakhtin/Volóchinov (2006) e Vygotsky (1991), dois importantes autores) com o propósito de “[...] analisar as condições de organização e de desenvolvimento das condutas humanas numa perspectiva que integrava estreitamente suas dimensões semióticas, sociais e psicológicas [...]” (BULEA; BRONCKART, 2008, p. 44).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o ISD não é uma corrente propriamente linguística, sociológica ou psicológica, mas apresenta-se como uma corrente da ciência do humano ao postular o papel central da linguagem na compreensão do agir humano (BRONCKART, 2012; BRONCKART; MACHADO, 2004). Esse viés transdisciplinar do ISD, associado aos estudos das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007) e da Ergonomia Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), favoreceu a análise do trabalho docente em suas diferentes dimensões, considerando a atividade educacional como um trabalho (LOUSADA, 2011), que,

Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI) e, em 2017, apresentaram e publicaram o artigo “Sequência Didática e Postura Reflexiva no Ensino de Inglês na UAMA” no IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais (SINALGE) e na XVII Semana de Letras da UEPB. Ainda em 2016, como fruto da experiência de ensino na UAMA, a professora Nara apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*The best age to learn English: an action research at Universidade Aberta à Maturidade*”, apresentado também em 2019, na versão em português, na I Semana de Estudos Linguísticos e Literários do IFPB (SELLIF).

para ser devidamente compreendido, requer a escuta da voz dos protagonistas dessa ação: os professores. Para isso, recorri às entrevistas de autoconfrontação simples (doravante ACS) como forma de verificar o que cada professor teria a dizer sobre o seu próprio agir.

Com base no levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES⁹, identifiquei pesquisas que contemplam o método da ACS como um instrumento que favorece o desenvolvimento de professores de línguas em formação inicial. Dentre elas, posso citar: Stutz (2012), voltada para professores de língua inglesa; Costa (2013), com relação aos futuros professores de língua espanhola; Magalhaes (2014), no tocante aos futuros professores de língua francesa; e Gurgel (2018), quanto ao professor de língua portuguesa em formação inicial.

Destaco, ainda, mais um contexto importante para a realização desta pesquisa, que foi o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT¹⁰), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do qual sou membro desde 2016. Nesse grupo, tive acesso a diversas pesquisas, reflexões e debates significativos sobre alguns temas fundamentais para a realização deste estudo, pela perspectiva do ISD, dentre os quais posso citar: formação inicial e trabalho docente (REICHMANN, 2014, 2015; RAMOS, 2015; FREUDENBERGER, 2015; PEREIRA, 2016; LAND, 2017; FARIAS, 2017; MAIA; MEDRADO; REICHMANN, 2018), formação docente inclusiva (MEDRADO; CELANI, 2017a, 2017b; COSTA, 2018; DANTAS, 2019), (re)configurações do agir (RODRIGUES, 2011; ARAGÓN, 2016), método da autoconfrontação (PEREIRA, 2016; SANT'ANA, 2016; LEAL, 2017), entre outros.

Diante disso, este estudo foi realizado com o objetivo geral de analisar os efeitos do ensino de inglês para idosos na UAMA no agir de dois professores em formação inicial. Com vistas ao alcance desse objetivo, busquei responder às seguintes perguntas:

1. Quais representações sobre o trabalho docente na UAMA são tematizadas nos textos empíricos dos professores de inglês em formação inicial?
2. O que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?

⁹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://sites.google.com/site/gelituufpb/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

3. De que forma o agir docente é ressignificado pelos professores naquele contexto de ensino de inglês para idosos?

Com base no objetivo geral e nas perguntas de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as representações sobre o trabalho docente na UAMA tematizadas nos textos empíricos dos professores de inglês em formação inicial;
2. Investigar o que as representações mencionadas pelos professores revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA;
3. Analisar de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores no contexto de ensino de inglês para idosos.

Nesses termos, defendo a tese de que as experiências de ensino em contextos inclusivos, a exemplo da UAMA, oportunizam ressignificação do agir docente, favorecendo o desenvolvimento profissional de modo que esses espaços devem ser explicitamente contemplados nos currículos das licenciaturas, sobretudo, como campos de estágio.

Este texto está organizado em seis capítulos. O primeiro foi esta introdução, na qual foi apresentada uma contextualização da temática de pesquisa, descrevendo as motivações iniciais e justificativas para a realização deste estudo, bem como o objetivo geral, as perguntas de pesquisa, os objetivos específicos e a organização da tese.

No segundo capítulo, a formação docente é problematizada a partir de sua interface com a educação inclusiva voltada ao ensino de línguas. Em seguida, discuto sobre o ensino de inglês para idosos e a importância de comunidades de prática, como a UAMA, em prol de uma formação docente inclusiva.

No terceiro capítulo, por sua vez, apresento uma discussão sobre o trabalho do professor, seus elementos constitutivos e suas nuances como fonte de desenvolvimento profissional. Posteriormente, descrevo as bases epistemológicas do ISD, discorrendo sobre a arquitetura textual. Por fim, exponho considerações sobre o agir docente à luz da semântica do agir.

No quarto capítulo, são descritos o percurso metodológico, a natureza da pesquisa, o encontro com o contexto da UAMA e com os colaboradores. Nesse capítulo, também são

apresentadas as etapas de geração de dados, o método de geração utilizado e os procedimentos de categorização e análise dos dados.

O quinto capítulo foi destinado à análise e interpretação dos dados, a qual foi organizada em três seções, a saber: (i) encontros do coletivo de trabalho; (ii) encontros com os alunos idosos; e (iii) efeitos dos encontros no trabalho docente.

No sexto capítulo, destinado às considerações finais, além das respostas às perguntas de pesquisa, apresento reflexões sobre as contribuições desta investigação, bem como sugestões de futuras ações e pesquisas na área.

2 PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E ALUNOS IDOSOS: ENCONTROS INCLUSIVOS

Quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Como professora formadora, sinto-me frequentemente impelida a problematizar e agir diante dos desafios inerentes à profissão, sobretudo em relação à responsabilidade que tenho para com aqueles profissionais que estão iniciando seu processo formativo, geralmente marcado por sentimentos como esperanças, desejos, medos e incertezas. Essa realidade leva-me a atualizar meus próprios saberes para lidar com a gama de demandas da sala de aula contemporânea, que, por sua vez, apenas reflete a complexidade do mundo em que vivemos, repleto de idiossincrasias e necessidades que não podem ser ignoradas, mas, sim, compreendidas. Assim, a única certeza que me resta, conforme evidenciado na epígrafe, é a urgência de “pensar em novas formas de atuação”.

Neste capítulo, problematizo a formação docente em cenários outros distintos da sala de aula da educação básica, contemplando a vivência do professor em formação inicial em outros espaços, numa perspectiva voltada para questões sociais e sua interface com a educação inclusiva relacionada ao ensino de línguas. Em seguida, levando em conta a realidade desta pesquisa, discorro sobre o ensino de inglês para idosos como experiência de inclusão. Por fim, descrevo exemplos de comunidades de prática inclusivas presentes em contextos como as Universidades da Terceira Idade, que podem representar espaços privilegiados para encontros formativos e inclusivos.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUAS

Os cursos de formação docente no Brasil têm começado a contemplar em suas ementas e currículos alguns componentes que retratam demandas cada vez mais representativas da sociedade contemporânea. No caso específico dos cursos de Letras-Inglês (contexto que me interessa como professora formadora nesta área), é possível verificar a inclusão de componentes no currículo de algumas Instituições de Ensino Superior, a exemplo das seguintes: Universidade

Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Londrina (UEL), dentre outras, com o propósito de favorecer uma formação docente que promova reflexões sobre as diversidades sociais e suas demandas. Dentre os componentes ministrados, posso citar: Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS¹¹ (no currículo da UEPB¹², UFCG, UFPB, UFMG, UEL), Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão (na UEPB), Direitos Humanos, Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva (na UFMG), Educação para a Inclusão (na UEL).

A presença dos referidos componentes curriculares, bem como a necessidade de capacitar os professores para compreender a sociedade atual e saber lidar com as mais variadas demandas que surgem dentro e fora de suas salas de aula estão garantidas pelos seguintes documentos legais:

(a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que preconiza, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;

(b) Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

(c) Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo o compromisso de uma formação docente voltada “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015. art. 5º, inciso VIII);

(d) Lei nº 12.711/2012 - Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b), que garante, em seu art. 3º, a reserva de, no mínimo, 50% das

¹¹ Dever garantido pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002, art. 4): “Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente”.

¹² Conferir o PPC de Letras-Inglês da UEPB. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1e2cJXyomhEFvW_4VATEMyINPFVnHJQZZ/view. Acesso em: 15 jan. 2020.

vagas disponíveis nas universidades e institutos federais para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e com deficiência¹³, segundo dados do censo do IBGE;

(e) Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - nº 13.146 (BRASIL, 2015b), ao assegurar, em seu art. 27, que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis;

(f) Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), que altera a Lei nº 9.394/96 (LDB) e dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida (art. 3º, inciso XIII); e

(g) Base Nacional Comum da Formação Docente (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a formação docente voltada à construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, dentre outros documentos legais.

Entendo que contemplar disciplinas que tratem de questões sociais nas ementas e currículos dos cursos de formação é um passo importante para dar início a uma transformação. Porém, não parece ser o bastante para garantir ações em prol de uma formação docente mais comprometida socialmente e capacitada para lidar com transformações sociais que repercutem na sala de aula. É preciso ir além, favorecendo uma maior compreensão sobre a realidade que nos cerca, enxergando as necessidades sociais e atuando efetivamente em outros espaços, a exemplo das experiências de Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês da UFPB vivenciadas no Instituto dos Cegos de João Pessoa/PB (COSTA, 2018; DANTAS, 2019). Essas experiências corroboram o entendimento de Reichmann (2014, 2015, 2017) do estágio supervisionado como um “entrelugar socioprofissional” privilegiado por favorecer o desenvolvimento profissional.

Essa preocupação de uma formação docente comprometida com as questões sociais dialoga claramente com os paradigmas de uma LA contemporânea, a chamada LA INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), por romper fronteiras e ser caracterizada por quatro aspectos fundamentais, a saber: ser mestiça/híbrida (dialogando com o complexo mundo contemporâneo); ser capaz de ultrapassar a relação entre teoria e prática; buscar redescrever o sujeito social (contemplando as “vozes do Sul”¹⁴); e ser comprometida com uma agenda ética de pesquisa, ação e intervenção na vida social.

¹³ Redação atualizada pela Lei nº 13.409, de 2016.

¹⁴ Boaventura Santos (2004 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 94) faz uso da “metáfora do sofrimento humano”, ao considerar os privilégios daqueles situados ao Norte do hemisfério em detrimento daqueles que vivem ao Sul. Moita Lopes (2006), por sua vez, amplia essa metáfora ao incluir como “vozes do Sul” aqueles que vivem à margem da sociedade em seus mais variados contextos.

Assim, sabendo ser essa perspectiva da LA transdisciplinar a que visa a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), entendo ser necessário expandir os limites teóricos da LA contemplando outras áreas do conhecimento de modo a vivenciar a LA Indisciplinar em sua plenitude, favorecendo, dessa forma, uma compreensão mais ampla da complexa vida social contemporânea.

É com base nesse pressuposto que a LA Indisciplinar foi desenhada, isto é, não como uma “linguística concebida dentro de uma torre de marfim” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 158), mas uma linguística comprometida com o mundo real, com o dia a dia das pessoas, voltada à compreensão dos fenômenos através da investigação e reflexão crítica.

Esse processo de reflexão crítica, por sua vez, tem como referência a concepção de pedagogia crítica de Freire (2002), pautada em uma educação *problematizadora*, segundo a qual a ideia de uma formação crítica perpassa, obrigatoriamente, o engajamento de professores e alunos com a realidade social, histórica e cultural que os cerca, levando-os a analisar formas de transformá-la como um compromisso ético e moral com o meio. Segundo Freire (1980, p. 28), “[q]uanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Sobre a prática docente, Freire (2007, p. 38) destaca a importância da reflexão crítica como um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para o autor, um professor crítico desfaz o mito da neutralidade da educação e busca o desenvolvimento da consciência social e política, principalmente, através do diálogo e da resolução de problemas.

Vários outros pesquisadores brasileiros (CELANI, 2005; KLEIMAN; MATENCIO, 2005; MOITA LOPES, 2006; LIBERALI, 2008) discorrem a respeito da formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva e ética, o que tem provocado, como observa Miller (2013, p. 121), significativos deslocamentos nas práticas formativas:

Quando a área passou a valorizar paradigmas crítico-reflexivos de pesquisa, fundamentados na teoria sociocultural de construção do conhecimento e da interação interpessoal em contextos culturais locais e situados, houve um deslocamento das práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de identidades pessoais e profissionais, de afeto, de agentividade, de transformação social e de ética.

Embora saiba que algumas pesquisas na área de formação do professor ainda tenham como foco a busca pela “eficácia” do trabalho do professor e dos resultados de aprendizagem, há uma tendência de pesquisas nesta área que reconhece a importância do envolvimento não só do professor formador, mas, primeiramente, do professor em formação como participante na produção de conhecimento sobre suas vivências em sala de aula por meio da prática reflexiva. Essa prática, em sintonia com a LA contemporânea, por sua vez, favorece o desenvolvimento profissional e cria “[...] oportunidades para a ‘reinvenção’ da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos [...]” (MILLER, 2013, p. 121).

Dentre as pesquisas realizadas nessa perspectiva, algumas têm sido desenvolvidas buscando reforçar as transformações sociais, éticas e identitárias vivenciadas por todos aqueles envolvidos nos processos de formação. Neste sentido, Miller (2013, p. 103) valoriza o posicionamento de Zeichner (2008) ao defender a relevância da melhoria na educação de modo a atender aos mais distintos grupos de pessoas, contemplando questões como melhoria salarial e de condições de trabalho para os professores. Entendo que esse posicionamento voltado a questões como respeito, inclusão, responsabilidade, dentre outros, caracteriza a chamada Formação de Professor para Justiça Social (doravante FPJS).

Considerando que os princípios de justiça social dizem respeito à igualdade de oportunidades para todos, assegurando direitos como forma de manter o equilíbrio social (FONTOURA, 2017), a FPJS retrata uma formação voltada à diversidade, de modo a capacitar professores a ensinarem todos os alunos indistintamente, contribuindo, assim, para uma diminuição nas desigualdades existentes na sociedade.

É importante esclarecer que, pelo fato de a agenda de formação para justiça social incluir temas e tendências distintas, o termo FPJS tem sido usado como sinônimo de “educação sócio-reconstrucionista, multicultural, anti-racista, bilíngue, e inclusiva” (ZEICHNER, 2008, p. 15). Porém, Zeichner deixa claro que a diferença entre a FPJS e essas outras tendências é que a primeira visa a alcançar mudanças sociais em larga escala não só nas escolas públicas, mas também fora dos sistemas de ensino. Para o autor (2008), o suporte teórico para a compreensão da FPJS são as pesquisas desenvolvidas sobre o chamado “ensino culturalmente sensível”, no qual espera-se dos professores as seguintes habilidades e compromissos:

1. Socialmente consciente; reconhece que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela posição de alguém na ordem social; 2. Tem uma visão positiva de alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles, ao invés de considerar as diferenças como problemas a serem superados; 3. Vê a si mesmo/mesma tanto como responsável por, quanto capaz, de promover mudança educacional que tornará as escolas responsáveis por todos os alunos; 4. Compreende como os aprendizes constroem o conhecimento e é capaz de promover a construção do conhecimento desses aprendizes; 5. Conhece a vida de seus alunos (inclusive em suas comunidades); 6. Usa seu conhecimento sobre a vida dos alunos para planejar um ensino que construa um conhecimento novo sobre aquilo que eles já sabem, embora desenvolvendo os alunos para ir além do que é familiar (ZEICHNER, 2008, p. 18).

É possível identificar que, na proposta de ensino culturalmente sensível, o professor mostra-se verdadeiramente engajado, ou ainda, nas palavras de Zeichner (2008), responsável pelo compromisso de promover a justiça social para o maior número possível de alunos. Acredito, de fato, que, ao ampliar seu entendimento sobre a vida de seus alunos, olhando o seu entorno e a comunidade da qual fazem parte, numa proposta de pedagogia baseada na comunidade (SHARKEY; CLAVIJO-OLARTE, 2017), o professor terá condições de ressignificar essa realidade e contemplá-la, de algum modo, no currículo escolar, tornando-o, assim, mais relevante para os alunos e para si mesmo, favorecendo o seu próprio desenvolvimento¹⁵.

No Brasil, alguns pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2008; LIBERALI, 2010; JORGE, 2016; MEDRADO; CELANI, 2017a; FONTANA, 2017) têm problematizado a necessidade de uma formação docente voltada à transformação da realidade social, pelo compromisso em diminuir as desigualdades sociais, por meio da educação. Para Liberali (2010, p. 74), “[e]ntender que a formação de educadores pressupõe a transformação da totalidade requer um enfoque sobre esse processo como uma atividade revolucionária e responsável pela diminuição das desigualdades e injustiças sociais”. Nessa perspectiva, entendo que, quanto mais variadas forem as experiências de ensino vivenciadas pelos professores em formação, maior será seu acervo de possibilidades de atuação e transformação dos contextos nos quais são inseridos com implicações dentro e fora das salas de aula.

¹⁵ Por ocasião do estágio doutoral que realizei na Universidade de New Hampshire (nos Estados Unidos), sob a supervisão da professora Judy Sharkey, tive a oportunidade de acompanhar as suas aulas com a turma de “Introdução aos Estudos Educacionais”, cujo projeto final da disciplina foi a realização de uma pesquisa voltada à identificação das práticas letradas das comunidades locais e suas carências para uma posterior intervenção por parte dos professores em formação inicial. Essa experiência me serviu de exemplo de uma iniciativa relativamente simples que pode ser implementada em contextos de formação inicial favorecendo o agir docente voltado às demandas sociais da própria comunidade.

Em sintonia com esse pensamento, acredito que um caminho viável para a concretização das práticas voltadas à FPJS, mesmo que em caráter inicial, é a proposta da Educação Inclusiva, por sua natureza atenta e comprometida com as demandas sociais.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos afirmar que os primeiros movimentos em prol da educação inclusiva surgiram nos Estados Unidos na década de 1980 como forma de questionar as práticas relacionadas à Educação Especial¹⁶. Mais adiante, na década de 1990, surgiram alguns documentos legais que apresentaram a Educação Inclusiva em âmbito global, caracterizando essa forma de educação como um elemento essencial para a consolidação de um estado democrático e de uma sociedade mais justa e igualitária (MATOS; MENDES, 2014).

Dentre os documentos internacionais que tratam da Educação Inclusiva, cito três principais: (i) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), anterior às questões relacionadas especificamente à temática da inclusão, mas que contempla direitos considerados básicos para a vivência e alcance da cidadania plena de todo indivíduo; (ii) a Declaração Mundial da Educação para todos (UNESCO, 1990), que orienta sobre a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva; e (iii) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 5º, o denominado princípio da igualdade (ou da isonomia), segundo o qual “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Todavia, considerando as necessidades específicas de cada cidadão, para que cada um possa ser devidamente assistido, é preciso compreender que “[d]ar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JÚNIOR, 1999, p. 42).

Acredito que é exatamente por este viés da equidade que a educação inclusiva se configura como uma possibilidade ética e justa de acesso ao conhecimento, respeitando as condições e necessidades de cada indivíduo de acordo com suas características, demandas e habilidades. Dito de outra forma, “[...] se pretendemos alcançar uma educação de qualidade no nosso país, precisamos assumir que, inevitavelmente, essa conquista perpassa o reconhecimento e implementação efetiva da educação inclusiva” (SILVEIRA; BORBOREMA, 2018, p. 219).

¹⁶ Na perspectiva da Educação Especial, os alunos com deficiência não estudam em escolas regulares, mas em instituições específicas de acordo com suas necessidades, convivendo, portanto, apenas com pessoas que também possuem as mesmas limitações (MATOS; MENDES, 2014).

Para isso, é preciso compreender essa proposta de educação. Para Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Essa compreensão de educação inclusiva favorece a diversidade e a prática colaborativa, por entender ser essa forma de educação algo que corresponde a uma responsabilidade de toda a sociedade.

Seguindo esse pensamento, ao longo deste trabalho, utilizo o termo inclusão em sua perspectiva mais ampla contemplando todos os indivíduos sem distinção, assim como o faz Dantas (2019, p. 20): “[e]ntendo inclusão como uma ideologia, ou seja, um entendimento de que todas as pessoas, não obstante suas especificidades, têm o direito à educação escolar e acadêmica em seus diversos níveis e modalidades [...]”, conforme garantido nos documentos legais.

Apesar de toda a legislação vigente reconhecendo e estabelecendo o direito à educação inclusiva, as lacunas quanto à sua implementação ainda ocorrem na prática da sala de aula. Não é incomum encontrar segregação de alunos com deficiências em alguns contextos de ensino-aprendizagem pelo país, reforçando a urgência de uma atuação coletiva em prol de mudanças.

Nesse sentido, Maia e Dias (2015, p. 199) esclarecem que, “na perspectiva inclusiva a grande mudança está na reorganização de todo sistema educacional que deve ser redesenhado para oferecer respostas democráticas a todos os cidadãos, com ou sem deficiências”. Isto revela um compromisso ético e social de toda a sociedade no desenvolvimento de capacidades de todos os cidadãos de acordo com suas potencialidades e limitações.

Esse compromisso coletivo em prol do estabelecimento de uma cultura de inclusão, a qual promove a valorização e o respeito às diferenças por parte de todos, é reforçado por Lustosa (2009) ao pontuar que é exatamente pela perspectiva dos direitos humanos que podemos legitimar a inclusão em educação.

Assim, para que se possa contemplar de fato a inclusão em educação, entendo ser preciso promover uma formação docente também inclusiva, que possibilite ao professor e a toda a comunidade olhar a realidade ao seu redor, problematizá-la, compreendê-la e, assim, ter condições de intervir e transformá-la.

Para Medrado e Celani (2017a, p. 28), “[s]ó uma formação calcada no pensar crítico, autônomo e ‘informado’ poderá possibilitar ao professor a mobilização de saberes – pedagógicos e éticos – para criar espaços que sejam propícios a uma sala de aula mais inclusiva”. Entendo que

essa prática favorece a existência não só de uma sala de aula mais inclusiva, mas também de indivíduos mais comprometidos, o que pode refletir, por sua vez, em toda a sociedade. Dessa forma, o alcance dessas ações seria de fato em larga escala, atingindo espaços para além dos muros da escola, como propõe a FPJS defendida por Zeichner (2008), o que poderia caracterizar também uma proposta de formação docente inclusiva.

Todavia, para que essa prática se concretize em contextos de formação docente, é preciso vencer alguns obstáculos, dentre eles, o currículo tradicional de algumas licenciaturas no nosso país, o que reforça o sentimento legítimo de muitos professores de não se sentirem preparados para lidar com as diversidades em suas salas de aula, apesar dos documentos legais que prescrevem, ao seu modo, o que deve ser feito. Mesmo sabendo do movimento relativamente recente de contemplar disciplinas voltadas a questões de inclusão nos currículos de algumas licenciaturas no nosso país (conforme mencionado no início deste capítulo), ainda vivenciamos uma formação cujo currículo é muito mais voltado ao conteúdo, apresentado de forma fragmentada e dissociado das práticas e demandas da vida real (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017).

Ainda em relação ao currículo das licenciaturas, acredito que não se trata apenas de uma questão de contemplar componentes curriculares que abordem discussões sobre inclusão, mas, sobretudo, proporcionar reflexões e práticas pedagógicas em contextos distintos, como forma de promover vivências diversas para os professores em formação, como sugere Fontana (2017, p. 53):

[D]efendo que as universidades precisam ampliar a prática do professor em formação para outras esferas além do tradicional estágio em escola regular. É preciso que ele tenha contato com diferentes realidades e com diferentes públicos a fim de que se desenvolva de maneira mais plena durante a graduação, momento em que há melhores condições para que possa se apoiar em seus pares mais experientes e lidar com toda a diversidade que pode encontrar.

Fontana (2017) ressalta a importância dessa formação mais diversificada, de modo especial, para o professor em formação inicial de língua estrangeira, tendo em vista a própria natureza da sua área de atuação, que demanda um amplo conhecimento não só sobre a língua alvo, bem como sobre cultura e, invariavelmente, suas peculiaridades e diferenças. Nas palavras

de Fontana (2017, p. 52), “o docente que ensina línguas estrangeiras é um construtor de pontes”, ou ainda, “um mediador cultural” entre seus alunos e a nova língua/cultura a ser aprendida. Assim, 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.

Medrado e Celani (2017a, p. 28) reforçam esse entendimento ao afirmarem que “[...] um currículo fechado e que não abre ‘suas grades’ para contextos de inclusão, dificilmente proporcionará a professores a experiência da (re)criação pedagógica e do conflito organizador”, experiências essas fundamentais para seu desenvolvimento. Nesse panorama, é necessário unir forças na busca por uma formação docente mais inclusiva, criando redes, espaços, comunidades e condições, refletindo e, sobretudo, agindo, para a sua implementação, pois, como afirma Dantas (2019, p. 77):

Hoje, a universidade pode não conseguir efetivar uma formação ética para o trabalho com a inclusão da maneira como exige a demanda escolar, mas com esforço coletivo, explorando as potencialidades existentes, ao invés de apenas lamentar as carências e ausências, poderá gerar um futuro de possibilidades inclusivas.

Essa reflexão serve de alerta para o fato de que, quando tratamos de inclusão, não podemos nos limitar a problematizar o que falta tanto em termos de formação ou recursos, em detrimento da ação e do esforço coletivo em prol de mudanças, para não incorrer no risco da não-ação. Klein (2010, p. 24) evidencia esse perigo ao afirmar que a reivindicação de políticas de formação docente possa estar “[...] servindo para uma desvalorização de nosso saber e para uma imobilização diante do nosso próprio trabalho”.

Diante do exposto, entendo que, para fins de implementação da educação inclusiva, é fundamental lutar pela devida formação docente, por mudanças institucionais e, principalmente, atitudinais, sem perder de vista o compromisso de cada um, como cidadão, na implementação desses direitos. Para isso, entendo que o ponto de partida deva ser a ação, dentro dos nossos contextos específicos, construindo saberes, conhecendo os indivíduos a serem incluídos, bem como suas necessidades, limitações e interesses de modo a oferecer-lhes um ensino de fato significativo. Nesse sentido, considerando o contexto motivador para a realização desta pesquisa,

discorro, a seguir, sobre os idosos do século XXI como alunos a serem incluídos e as características do ensino de inglês para este público.

2.2 ENSINO DE INGLÊS PARA IDOSOS COMO EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Como visto na seção anterior deste trabalho, a proposta de educação inclusiva deve contemplar todo e qualquer cidadão, sem distinção, garantindo seu acesso à educação em todos os níveis e/ou modalidades. Essa proposta é chancelada pela LBI (BRASIL, 2015b), em seu art. 27, garantindo ao cidadão seus direitos, dentre eles a educação, “ao longo de toda a vida”. Aqui, é necessário esclarecer que, para fins de aplicação da referida lei, desde o seu art. 3º, inciso IX, o idoso é contemplado em razão de características normalmente presentes em pessoas dessa faixa etária: “redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção” (BRASIL, 2015, art. 3), mesmo sabendo que as características associadas à terceira idade variam entre os indivíduos (conforme discutido na introdução deste estudo).

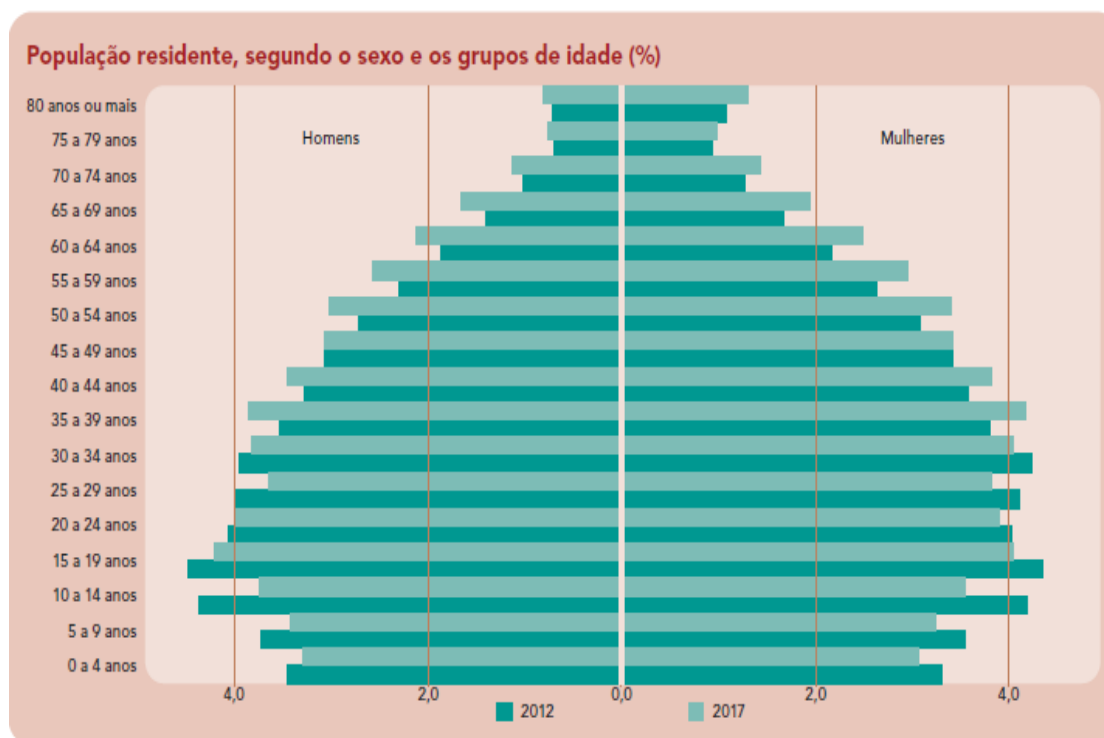
Além da LBI, existem legislações específicas que regulamentam e amparam os direitos dos brasileiros com idade igual ou superior a 60 anos, tanto por meio da Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, de janeiro de 1994 (BRASIL, 2010), quanto do Estatuto do Idoso, Lei Federal nº 10.741, de 1.º de outubro de 2003 (BRASIL, 2013). O capítulo V do referido Estatuto estabelece os direitos da pessoa da terceira idade em relação à educação, cultura, esporte e lazer, reforçando, do art. 21 ao 24, o dever do Poder Público na criação de oportunidades de acesso à educação, por meio da adequação curricular, metodológica, conteudística e em termos de material didático. Por fim, em seu art. 25, a lei garante o apoio que deve ser dado pelo Estado na criação de universidades abertas às pessoas idosas, contexto esse que será descrito de forma mais específica posteriormente neste trabalho.

É importante ressaltar que o perfil da pessoa da terceira idade vem sendo modificado mundialmente ao longo dos anos. Desde o século XX, por volta dos anos 1960, foi verificada uma melhoria na expectativa de vida da população mundial em razão do avanço da tecnologia, aperfeiçoando a medicina e as condições gerais de sobrevivência, resultando em um aumento populacional bastante significativo. Esse perfil caracteriza o chamado envelhecimento ativo, que, segundo a OMS (2005, p. 13), consiste no “processo de otimização das oportunidades de saúde,

participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”.

Nas palavras de Oliveira (1999, p. 17), “[o] Brasil hoje é um país jovem com cabelos brancos”, evidenciando o envelhecimento de nossa população, sobretudo, nos últimos anos. Segundo dados do IBGE (2018a, p.7), “[...] em 2012, o grupo das pessoas de 60 anos ou mais de idade representava 12,8% da população residente, porém, em 2017, esse percentual cresceu para 14,6%”. A pirâmide etária¹⁷ (Figura 1) demonstra essa tendência de envelhecimento da população brasileira caracterizando um aumento de “4,8 milhões de idosos desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões em 2017” (IBGE, 2018b).

Figura 1 – Pirâmide etária da população brasileira do ano de 2012 a 2017.



Fonte: IBGE (2018a, p.7).

Como consequência dessa maior e melhor expectativa de vida (como tendência mundial), ilustrada na imagem da pirâmide etária modificada, foi surgindo uma nova concepção de idoso como um sujeito ativo, com vontade de aprender e viver outras experiências na maturidade. Para

¹⁷ Termo este cada vez menos adequado para retratar fielmente a imagem de uma pirâmide, devido ao alargamento do seu topo e ao estreitamento de sua base.

isso, é preciso que todos os seus direitos no tocante à saúde, segurança, educação, lazer, dentre outros, sejam assegurados.

No Brasil, conforme mencionado no início desta seção, tanto a LBI (BRASIL, 2015b) quanto o Estatuto do Idoso asseguram vários desses direitos. A LBI, por exemplo, prevê em seu art. 28, inciso X, o dever do poder público de garantir a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015b, art. 28). Essa garantia legal reforça a importância da qualidade da educação a ser oferecida aos idosos, não apenas como uma forma de ocupá-los, mas, verdadeiramente, de proporcionar uma oportunidade de construção de novos saberes.

Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2010, p. 5) afirmam que “[a] educação emerge como uma alavanca para o fortalecimento da autoestima e da integração dos idosos na sociedade, procurando transpor as limitações e preconceitos que aprioristicamente são impostos a esta faixa etária”. Nesse panorama, considerando a relevância de contemplarmos a dimensão afetiva em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (SILVEIRA, 2010), no caso do ensino de inglês para idosos, entendo que a educação cumpre seu papel quando busca compreender o perfil dos idosos, suas características e necessidades, visando à promoção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa e inclusiva.

Na perspectiva da aprendizagem, cito algumas características mais comumente atribuídas aos idosos em contextos de aprendizagem em geral ou, especificamente, de inglês:

- a. necessidade de falar sobre suas experiências de vida, nem sempre relacionando-as ao conteúdo ministrado na aula (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010);
- b. maior participação nas aulas, o que compromete um pouco o ritmo quanto ao avanço do conteúdo (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010);
- c. senso de responsabilidade e comprometimento com o curso (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009);
- d. maior sensibilidade a fatores externos como barulhos, problemas de saúde (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009);
- e. lentidão dos processos neuropsíquicos (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009); e

- f. capacidade de aprendizagem facilitada pela ativação dos conhecimentos prévios, aptidão para resolver situações complicadas, criatividade, dentre outros (OLIVEIRA, 1999, 2001), contrariando o preconceito ainda existente quanto à impotência do idoso para a aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

Além dessas características, é preciso levar em conta alguns sinais de degeneração, associados ao processo de envelhecimento, conforme apontado por Porto (2018, p. 32), “como a falta da acuidade visual, perda auditiva, demora para responder algumas perguntas [...]”. A autora (PORTO, 2018, p. 25) alerta também para as limitações associadas à perda de memória: “[q]uando a pessoa atinge a idade adulta e, posteriormente, a terceira idade, é natural que aconteça algum tipo de diminuição da plasticidade neural ou sináptica por questões biológicas, acarretando dificuldade de lembrar”.

Na perspectiva do ensino para idosos, segundo Machado, Chaves e Oliveira (2009), alguns aspectos precisam ser observados:

- a. a relação professor-aluno mais baseada no diálogo, em sintonia com os princípios freireanos;
- b. o desenvolvimento de uma abordagem de ensino e de materiais didáticos voltados aos interesses dos alunos;
- c. a interação considerada como prioridade no ensino-aprendizagem;
- d. o uso de temas, conteúdos gramaticais e vocabulário contextualizados com os interesses dos idosos;
- e. a prioridade no desenvolvimento das habilidades orais (compreensão e produção oral);
- f. e a utilização de jogos (cartas, memória, bingos etc.), músicas, vídeos, dentre outros recursos como ferramenta motivacional.

É possível observar que os aspectos citados revelam a importância de promover a proposta de aula centrada no aluno (*student centered class*), valorizando suas particularidades, interesses, eventuais limitações e conhecimentos prévios considerando as implicações sociais, cognitivas e afetivas do ensino de inglês para idosos (BORGES, 2016).

Em relação à postura a ser adotada pelo professor que ensina a idosos, Oliveira (2001) pontua: (a) a utilização de linguagem clara e objetiva; (b) a capacidade de relacionar os novos conteúdos com o cotidiano dos alunos; (c) a disponibilidade para criar uma atmosfera amigável e afetiva; (d) o respeito ao ritmo de aprendizagem do idoso; (e) o estímulo ao potencial criativo dos alunos, dentre outras.

Oliveira (2001) chama atenção para a importância da criação de programas voltados à promoção da educação de idosos como forma de possibilitar sua participação e integração real na sociedade, permitindo-os passar de meros consumidores de entretenimento para sujeitos ativos na construção de saberes capazes de acompanhar as mudanças da sociedade. Essa ressalva da autora quanto ao foco apenas no lazer deve-se ao cuidado necessário para evitar o caráter eminentemente assistencialista de alguns programas destinados à terceira idade, para não incorrer no erro de favorecer a marginalização e/ou alienação dos idosos ao privá-los de ampliar seus conhecimentos e promover mudanças e melhorias na sua qualidade de vida.

Nesse sentido, entendo que as ações educativas destinadas aos idosos devem ser pensadas de modo a promover a sua autonomia, por meio de uma relação de respeito e troca de saberes, que favoreça sua reintegração como cidadãos socialmente ativos.

Assim, concordo com Oliveira (2001, p. 28), ao afirmar que “conceber a educação como um processo permanente não é apenas um ideal, mas uma evidência prática que se impõe, uma necessidade pedagógica, sócio-econômica e antropológica”. Nessa perspectiva, a aprendizagem também se caracteriza como um processo que contempla todas as fases da vida, inclusive, a terceira idade.

Diante desse cenário, Arruda (2010) aponta as Instituições de Ensino Superior como espaços que podem agir em prol da educação de idosos, preparando docentes para lidar com questões sobre o envelhecimento, repensando formas de atuação e propiciando um melhor diálogo entre os idosos e a sociedade. Para o autor, esses espaços possibilitam “[...] dirigir a educação na tentativa de o idoso desenvolver novos papéis, por meio de programas que o incentivem e o preparem para participar ativamente na sociedade em que está inserido, propiciando melhor qualidade de vida para si e para seus companheiros de geração” (ARRUDA, 2010, p. 8).

Dentre os saberes que podem ser promovidos pelas universidades na educação de idosos, incluem-se as demandas relacionadas ao aprendizado de línguas estrangeiras, como uma

alternativa a mais na inserção social dos idosos, proporcionando-lhes ressignificar sua própria vida (PORTO, 2018, p. 22).

Nessa senda, acredito na importância das Universidades da Terceira Idade como espaços propícios à promoção da educação permanente de idosos, por meio da prática da aprendizagem situada e da formação de comunidades de prática inclusivas para aquela faixa etária, além de representarem um contexto significativo de formação docente, conforme descrevo na seção a seguir.

2.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA INCLUSIVAS E FORMATIVAS

O termo aprendizagem situada nos remete, primeiramente, à ideia de uma atividade realizada em um dado contexto social, isto é, uma atividade social. Como neovygotskianos, Lave e Wenger (1991, p. 31) afirmam ser “a aprendizagem situada um aspecto integral e inseparável da prática social”. Lave (1991, p. 65), no entanto, nos impele a ampliarmos essa compreensão, considerando a “aprendizagem não apenas como um processo de cognição socialmente compartilhada que resulta na internalização do conhecimento pelos indivíduos, mas como um processo de tornar-se membro de uma comunidade permanente de prática”¹⁸ (tradução minha). Dito de outra forma, consiste em uma forma de pertencimento a um grupo social.

Lave e Wenger (1991) esclarecem que a aprendizagem situada tem, de início, um caráter não-intencional e ocorre à medida que os indivíduos participam cada vez com mais frequência de comunidades de prática (termo cujo significado muito se assemelha à ideia dos círculos de cultura de Freire, 1984), que, por sua vez, consistem em um “conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, tradução minha)¹⁹.

Aqui, é importante deixar claro que, numa mesma organização ou instituição, como uma escola, por exemplo, pode haver um conjunto de comunidades de práticas diretamente relacionadas, as quais são denominadas de constelações de comunidades de prática. Essa

¹⁸ “[...] learning not as a process of socially shared cognition that results in the end in the internalization of knowledge by individuals, but as a process of becoming a member of a sustained community of practice” (LAVE, 1991, p. 65).

¹⁹ “Set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

constelação corresponderia a “um sistema de práticas, comunidades e identidades interconectadas” (SCHOMMER, 2005, p. 118).

Para Wenger (1998), ao longo da vida, construímos nossa identidade a partir das diversas comunidades (ou grupos) das/dos quais participamos, seja na modalidade de participação periférica legitimada (quando começamos a fazer parte de algum grupo) ou de participação plena (quando já estamos completamente engajados). E é exatamente o compromisso social gerado a partir dessa experiência de aprendizagem que a caracteriza como significativa e situada.

Como forma de favorecer a compreensão sobre comunidades de prática, Martinelli (2014, p. 4) aponta seus elementos constitutivos:

[o]s elementos das comunidades de prática são o **domínio**, a **comunidade** e a **prática**, sendo que o primeiro é o que forma a identidade da comunidade, legitimando a sua existência, é o tema ou tópico, são as situações vividas no grupo que afirmam os propósitos da comunidade aos membros. **Comunidade** é o tecido social da aprendizagem e **prática** é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém (grifos da autora).

Diante do exposto, é possível perceber, em cada um desses elementos descritos, características que nos permitem não só perceber a relevância das comunidades de prática e da proposta de aprendizagem situada, mas também nos possibilitam enxergar em diversos contextos ao nosso redor grupos ou práticas nos quais o senso de pertencimento, inclusão e engajamento social promovem aprendizado, trocas e desenvolvimento. Dentre esses cenários, as Universidades da Terceira Idade parecem ser um locus privilegiado para a promoção da chamada educação permanente por parte dos idosos, além de um contexto potencialmente significativo e transformador para as práticas de formação docente numa perspectiva inclusiva, conforme descrito a seguir.

2.3.1 As Universidades da Terceira Idade

De acordo com a literatura pesquisada, a primeira Universidade da Terceira Idade foi criada na França em 1973, na Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, por iniciativa do professor Pierre Vellas (especialista em Direito Internacional) com o objetivo inicial de “[...] tirar

os idosos do isolamento, propiciar-lhes saúde, energia e interesse pela vida e modificar sua imagem perante a sociedade” (CACHIONI, 2012, p. 3).

Em busca desse novo paradigma quanto ao conceito de envelhecimento, bem como visando a oportunidades de uma melhor qualidade de vida para os indivíduos dessa faixa etária, outras Universidades da Terceira Idade foram fundadas em vários países do mundo (Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, China, Bélgica, Suíça, Alemanha, Espanha, dentre outros) com base no modelo francês, através da criação de programas educacionais e centros de pesquisas gerontológicos (pautado no sistema universitário tradicional de ensino ou variações deste modelo).

De acordo com Gomes, Loures e Alencar (2005), em 1975, as Universidades da Terceira Idade reuniram-se para formar uma Associação Internacional (*Association Internationale des Universités du Troisième Age* - AIUTA) com sede na Bélgica, com o objetivo de se ajudarem em prol das causas voltadas à pessoa idosa. Segundo as autoras (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 5), “em 1999, a AIUTA contava com mais de 5.000 instituições catalogadas no mundo”.

Em 1983, foi criada a Universidade Aberta do Uruguai (UNI-3), no Instituto de Estudos Superiores de Montevideu, caracterizada pela modalidade não-formal de educação permanente. Esse programa passou a integrar a AIUTA e foi pioneiro na América Latina. De acordo com Bayley (1994 *apud* GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 8), “a UNI-3 teve sua ação estendida por todo Uruguai e projetando-se na América do Sul, incluindo Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina”.

No Brasil, por volta das décadas de 1960 e 1970, o Serviço Social do Comércio (SESC) deu início aos primeiros programas voltados à terceira idade, por meio da criação de Grupos de Convivência e promoção de atividades de lazer para os idosos, como forma de ocupar seu tempo livre (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005). Posteriormente, a partir dos anos 1980 e, mais intensamente, nos anos 1990, esses programas passaram a ser incorporados pelas universidades como espaços apropriados para a realização das ações de ensino, pesquisa e extensão (objetivo triplo de toda instituição de ensino superior pública) voltadas, neste caso, aos idosos, atendendo a “[...] outra importante missão da universidade, que é a prestação de serviços à comunidade na qual está inserida” (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 9).

Segundo Oliveira (1999), as universidades para a terceira idade surgiram, portanto, com o propósito de valorização da qualidade de vida dos indivíduos dessa faixa etária, por meio de

práticas pedagógicas interdisciplinares, contemplando aspectos biológicos, psicológicos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros, como forma de despertar na sociedade em geral uma maior e melhor conscientização sobre essa fase da vida, desmistificando crenças e favorecendo o reconhecimento referente ao significativo lugar social que ocupam.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi responsável pela criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) em 1982, sendo pioneiro no Brasil na realização e divulgação de pesquisas sobre a terceira idade. Porém, só em 1990 a Pontifícia Universidade Católica de Campinas deu início a um programa voltado à terceira idade com características semelhantes ao modelo francês (CACHIONI, 2012).

Ao longo dos anos, o número de programas voltados para a terceira idade nas universidades brasileiras vem crescendo (mais de 200 programas no ano de 2012) e cada instituição possui autonomia para definir seus objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Além disso, em sua maioria, as ações consistem de projetos de extensão universitária, cuja prioridade não é a certificação, mas o resgate da cidadania dos idosos por meio da socialização e troca de conhecimentos e experiências (CACHIONI, 2012).

Até o ano de 2015 foram identificadas 36 instituições públicas federais no Brasil com programas de Universidades da Terceira Idade pautados em uma proposta de educação permanente e não em uma iniciativa isolada de atividades para idosos (SILVA; SILVA; ROCHA, 2017). Como forma de demonstrar o crescimento de programas voltados à terceira idade no Brasil, elaborei uma relação (Apêndice A) de algumas universidades brasileiras, por ordem cronológica quanto ao ano de criação, que estão engajadas nesse compromisso social através de seus programas e/ou projetos.

Considerando o fato de que as Universidades Abertas à Terceira Idade estão distribuídas nas cinco regiões do país, entendo haver um reconhecimento nas instituições de ensino superior (a exemplo do que já ocorre em outros países do mundo) tanto sobre a importância de dar visibilidade às necessidades desse grupo etário crescente a cada ano, bem como sobre o potencial de educação, formação e desenvolvimento humano inerente a essa comunidade de prática.

Como afirmam Gomes, Loures e Alencar (2005, p. 2) sobre a Universidade Aberta à Terceira Idade, “[d]o ponto de vista epistemológico, apresenta contribuição interdisciplinar, tendo-se várias ciências e disciplinas dirigidas para [um] projeto comum, tornando acessível o universo do saber à população idosa”, conforme descrito mais adiante neste trabalho em relação

ao currículo da UAMA. Além disso, é possível constatar que a presença do idoso na universidade promove “a sustentabilidade das relações intergeracionais” (SANTIAGO, 2010, p. 147), fomentando o debate e uma reconstrução de saberes sobre essa faixa etária não só para os jovens, mas para os próprios idosos sobre a sua condição e espaço na sociedade (OLIVEIRA, 1999).

Cachioni e Neri (2008, p. 34) reforçam esse entendimento sobre o papel das universidades da terceira idade ao esclarecerem que:

Com o advento das Universidades da Terceira Idade, a instituição universitária passa a se configurar como um espaço intergeracional de busca e troca de saberes. Os idosos estão em busca de respostas diferentes para o seu envelhecimento. O professor depara-se com situações inéditas, com dúvidas, expectativas e motivações diversas. É nesse encontro que um e outro se educam amistosa e reciprocamente, admitindo o processo educativo como uma relação de seres humanos que aprendem através das trocas e que todos são sujeitos do ato de educar.

Entendo ser exatamente nesse encontro intergeracional (característico de comunidades de prática como as Universidades da Terceira Idade) que a formação inicial pode assumir um caráter inclusivo, uma vez que o professor, ao ser confrontado com alunos com demandas distintas, terá a oportunidade de conhecê-los, ouvi-los, aprender com eles e, assim, desenvolver saberes e práticas pedagógicas que atendam suas necessidades específicas. Os alunos idosos, por sua vez, têm a chance de compartilhar saberes e vivências e, com os novos aprendizados, ressignificar sua atuação em sociedade.

Tendo em vista a importância do reconhecimento do potencial formativo e inclusivo de outros espaços, descrevo, a seguir, dois cenários caracterizados por comunidades de prática voltadas, dentre outros saberes, à aprendizagem de língua inglesa por parte de alunos idosos/adultos, atendendo, cada um a seu modo, a uma demanda de inclusão social nos contextos dos quais fazem parte, a saber: (i) a Universidade Aberta à Maturidade de Campina Grande/PB, cenário no qual foram gerados os dados para esta pesquisa; e (ii) o Centro de Aprendizagem de Adulto de Dover/New Hampshire (Estados Unidos), espaço que tive oportunidade de conhecer em razão do estágio doutoral²⁰ realizado na Universidade de New Hampshire.

²⁰ Estágio doutoral financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o processo nº 88881.188807/2018-01, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019.

2.3.2 A Universidade Aberta à Maturidade em Campina Grande/Paraíba

A UAMA consiste em um espaço de inclusão social do idoso através da promoção da socialização e da aquisição do conhecimento por meio do curso intitulado “Educação para o Envelhecimento Humano”, cujo objetivo geral é: “possibilitar aos idosos à participação em aulas de formação aberta à terceira idade, aprofundando seus conhecimentos nas áreas de saúde, cultura, lazer, conhecimentos gerais e temas relacionados ao envelhecimento e qualidade de vida” (LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017, p. 20).

Trata-se de um curso gratuito oferecido pela UEPB, no *campus I* de Campina Grande, no *campus II* de Lagoa Seca e no *campus III* de Guarabira. No *campus I*, em Campina Grande, o curso funciona desde o ano de 2009²¹, com duração de quatro semestres e com uma carga horária total de 1.400 horas, destinado a pessoas a partir dos 60 anos de idade. Seu corpo docente (do qual faço parte²² desde a implementação do projeto de extensão em janeiro de 2016) é formado por professores e estagiários da própria instituição ministrando os mais variados componentes curriculares.

O currículo da UAMA compreende 24 disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: (i) Saúde e Qualidade de Vida; (ii) Educação e Sociedade; (iii) Cultura e Cidadania; e (iv) Arte e Lazer. Esse currículo justifica-se pela preocupação do idealizador (professor Manoel Freire) e colaboradores do projeto em fazer da UAMA não apenas um espaço de lazer para os idosos, mas, sobretudo, de (re)construção de conhecimento.

Esse é um grande diferencial deste curso: trazer ao idoso uma atividade que vai além das atividades de recreação e lazer propostas por muitos grupos destinados a uma maior convivência entre eles. A UAMA tem, no seu seio, uma proposta educacional que traz a capacidade de empoderar, esclarecer e transformar o idoso em um cidadão ativo e atuante na sociedade na qual está inserido. Neste sentido, podemos considerar a Universidade Aberta à Maturidade como pioneira²³ na região, e única com uma carga horária tão vasta e um currículo

²¹ Em 2012, foi criada a Coordenadoria Institucional Especial para a Formação Aberta à Maturidade (CIEFAM), por meio da Resolução/UEPB/CONSUNI/021/2012, com o objetivo de abarcar a UAMA e todos os Programas Especiais destinados ao público idoso. Disponível em: http://www.uepb.edu.br/ppgli/?wpfb_dl=362. Acesso em: 15 jan. 2020.

²² Informação disponível em: <http://coordenadorias.uepb.edu.br/ciefam/equipe-docente/> Acesso em: 15 jan. 2020.

²³ A experiência exitosa da UAMA/UEPB tem motivado outras instituições de ensino superior a implementarem projeto semelhante, a exemplo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), conforme notícia disponibilizada no site da UEPB no dia 09 de agosto de 2019. VICE-REITOR DA UFRPE VISITA UEPB PARA CONHECER EXPERIÊNCIA EXITOSA DA UNIVERSIDADE ABERTA À MATURIDADE. 9 ago. 2019.

especialmente pensado para atender às demandas e necessidades da pessoa idosa (LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017, p. 26).

Cada eixo temático do curso da UAMA inclui disciplinas diversas no intuito de atender às necessidades e interesses dos idosos. No caso desta pesquisa, destaco o eixo Cultura e Cidadania, por ser este o espaço no qual está previsto o ensino de Línguas Estrangeiras. Apesar dessa previsão inicial, é importante esclarecer que até o ano de 2015 só havia a oferta de cursos básicos de espanhol e francês, e foi justamente a partir dessa constatação que o projeto de extensão de ensino de inglês para idosos da UAMA foi idealizado.

Tendo em vista, primeiramente, o viés da formação docente, elaborei um projeto de extensão para o ensino-aprendizagem de inglês para os idosos com o duplo propósito de proporcionar aprendizado da língua-alvo, bem como ampliar os espaços de prática docente do professor em formação inicial. Para a concretização desse projeto, todos os membros da UAMA (coordenadora do projeto/professora formadora, professores em formação, alunos e demais professores e funcionários) empenharam-se na construção de conhecimentos e modos de fazer (por meio de estudos e debates de textos teóricos, observação de aulas, conversa e pesquisa com os alunos e outros colegas professores, participação em eventos acadêmicos e científicos, dentre outros) que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem naquela comunidade.

A partir dessa descrição inicial, entendo ser possível identificar na UAMA elementos característicos de comunidades de prática, em razão da presença dos seus três elementos característicos, a saber:

- (a) domínio - o interesse em comum por parte de todos os envolvidos na promoção da melhor qualidade de vida ao idoso;
- (b) comunidade – composta por todos os coordenadores, professores, alunos, estagiários e funcionários que se empenham para o funcionamento das ações; e
- (c) prática – por meio da rotina de funcionamento no que se refere ao planejamento do calendário de atividades, das aulas, dos eventos, bem como na resolução de problemas, avaliação dos resultados alcançados e desenvolvimento e partilha de conhecimentos.

2.3.3 O Centro de Aprendizagem de Adulto (*Adult Learning Center*) em Dover/New Hampshire (Estados Unidos)

Durante o estágio doutoral na Universidade de New Hampshire, nos Estados Unidos, fui informada pela minha supervisora, professora Judy Sharkey, da existência do Centro de Aprendizagem de Adulto (doravante CAA) de Dover (New Hampshire), como um espaço onde também encontraria idosos aprendizes da língua inglesa. A CAA é uma instituição governamental vinculada ao Departamento de Educação do Estado, que possui como missão “ajudar os adultos na área do condado de Strafford a melhorarem suas habilidades para a vida e aperfeiçoarem suas vidas por meio da educação básica, da formação profissional, da conclusão do ensino médio e de aulas de aperfeiçoamento”²⁴ (DOVER ADULT LEARNING CENTER Website, 2018, *on-line*, tradução minha).

Dentre os cursos ofertados pelo CAA e seus professores voluntários (com diversas formações e faixas etárias), destacamos o curso de inglês para falantes de outras línguas ofertado gratuitamente aos adultos da comunidade. O curso tem duração de quatro semestres (com uma carga horária total de 70 horas/semestrais), distribuídos em quatro níveis. Podem fazer parte do curso qualquer residente de Dover ou de cidades próximas que tenham a partir de 18 anos que realize um teste escrito de nivelamento e uma entrevista em língua inglesa.

As aulas de inglês para falantes de outras línguas têm como foco o ensino-aprendizagem, em nível básico, de vocabulário, gramática e pronúncia das práticas de leitura, escrita e discussão de temas diversos. Além dessas aulas, outros cursos são ministrados com temas, níveis e focos distintos, a saber: aulas de conversação para iniciantes, grupos de discussão e leitura sobre cultura americana, minicursos de pronúncia e gramática, cursos (de nível avançado) de leitura e escrita acadêmicas, dentre outros²⁵.

No caso do CAA de Dover, entendemos que também é possível identificar exemplos de comunidades de prática, em razão de reunirem os seguintes elementos característicos:

²⁴ Dover Adult Learning Center of Strafford County helps adults in the Strafford County area enhance their life skills and improve their lives through basic education, job training, high school completion, and enrichment classes (DOVER ADULT LEARNING CENTER Website, 2018).

²⁵ ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES (ESL). Dover: Dover Adult Learning Center, 2019. Disponível em: https://www.doveradultlearning.org/programs/esol/?doing_wp_cron=1539041856.9695479869842529296875. Acesso em: 19 fev. 2020.

- (a) domínio – com base no interesse em comum por parte de todos os envolvidos na promoção de oportunidades de aprendizagem, sobretudo da língua inglesa por alunos adultos imigrantes na região;
- (b) comunidade – composta por todos os funcionários voluntários e alunos que se empenham para o funcionamento das ações do Centro; e
- (c) prática – através da rotina de planejamento de atividades, das aulas, dos eventos, além do compromisso na resolução de problemas e na avaliação dos resultados alcançados com suas ações.

Em ambos os contextos descritos, consideradas as suas particularidades, é possível constatar que a aprendizagem ocorre na e pela comunidade, aspecto esse descrito como fundamental na caracterização de uma comunidade de prática. Tanto a UAMA quanto o CAA, por meio de suas ações variadas (podendo representar uma “constelação de comunidades de prática”), favorecem o senso de pertencimento por parte de seus membros, bem como o alcance dos seus objetivos de produção de conhecimento. Entendo que ambas as instituições, a partir do compromisso social e inclusivo assumido, partilham uma série de práticas no intuito de promover a aprendizagem de diversos conteúdos por parte de cidadãos idosos e imigrantes adultos.

Ao longo deste capítulo, busquei contextualizar o cenário geral sobre o qual me debrucei para fins de realização da presente pesquisa. Descrevo, inicialmente de forma mais ampla, a perspectiva da formação docente inclusiva como um caminho viável para a promoção de mudanças sociais, redimensionando, por consequência, o papel da formação, sobretudo de professores de língua inglesa. Por fim, à luz da concepção de aprendizagem situada e de comunidades de prática, aponto dois exemplos de instituições (UAMA e CAA) que se constituem, a meu ver, como espaços favoráveis à ocorrência de comunidades de prática, tendo em vista, sobretudo, seu caráter de espaços de partilha e produção de conhecimento em prol de um objetivo em comum.

Embora existam vários estudos sobre aprendizagem situada, segundo Almeida (2012), poucos deles contemplam a aprendizagem do professor em formação por meio da criação de contextos situados que favoreçam o desenvolvimento profissional numa perspectiva crítico-reflexiva para o docente em formação. Ao descrever aqui os contextos da UAMA e do CAA, embora seus documentos disponíveis não façam referência ao termo comunidade de prática,

acredito que os grupos que os constituem, devido à intenção pessoal, engajamento mútuo de seus membros e saber partilhado, podem ser caracterizados como constelações de comunidades de prática com potencial para tornarem-se também ricos espaços de atuação, formação e desenvolvimento docente numa perspectiva inclusiva e socialmente comprometida.

Esclareço, mais uma vez, que, para fins de realização desta pesquisa, considerando o cenário no qual os dados foram gerados, destaco a UAMA, seus alunos idosos e o coletivo de trabalho ali estabelecido como um contexto motivador para a implementação de uma experiência de (trans)formação docente inclusiva para os professores em formação inicial no curso de Letras-Inglês da UEPB.

Retomando a epígrafe deste capítulo, sigo pensando sobre novas formas de atuação diante da complexidade e demandas do mundo em que vivemos. Para isso, entendo ser necessário compreender a proposta de formação docente inclusiva, na qual professores de inglês em formação inicial dão aulas para alunos idosos na UAMA à luz das contribuições teórico-metodológicas do ISD, mais especificamente do trabalho e do agir docente como uma questão de desenvolvimento profissional, conforme discutido no próximo capítulo.

3 TRABALHO DOCENTE À LUZ DO ISD: UM ENCONTRO COM O DESENVOLVIMENTO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2002).

Ao iniciarmos uma pesquisa científica de natureza qualitativo-interpretativista, sabemos que o ponto de partida do olhar investigativo é geralmente determinado pelo clamor dos dados. Assim, ao me deparar com o contexto inclusivo de ensino de língua inglesa para idosos na comunidade de prática da UAMA e as experiências vivenciadas pelos professores em formação inicial reveladas no barulho (e não no silêncio, conforme citado na epígrafe) dos seus textos, entendi que o percurso teórico-metodológico mais adequado teria que dar conta da complexidade do trabalho do professor (ou da ação-reflexão) em todas as suas nuances e dimensões desse agir.

Para isso, vislumbrei no ISD, como ciência do humano, e nas Ciências do Trabalho, sobretudo a partir das contribuições de pesquisas realizadas pelo GELIT/UFPB (RODRIGUES, 2011; REICHMANN, 2014, 2015; PEREIRA, 2015; RAMOS, 2015; FREUDENBERGER, 2015; PEREIRA, 2016; SANT'ANA, 2016; ARAGÓN, 2016; MEDRADO, 2017; LAND, 2017; FARIAS, 2017; LEAL, 2017; MAIA; MEDRADO; REICHMANN, 2018; COSTA, 2018; DANTAS, 2019), um caminho viável para tornar possível este olhar diante do *corpus* desta pesquisa.

Assim, o presente capítulo é iniciado com uma reflexão sobre o trabalho do professor e suas nuances, como uma questão de desenvolvimento profissional. Em seguida, apresento as bases epistemológicas do ISD, discorrendo sobre a arquitetura textual, com foco especial em seu nível enunciativo. Por fim, exponho algumas considerações sobre o agir docente e suas possibilidades de interpretação por meio da semântica do agir.

3.1 TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Machado (2004), atualmente uma das vertentes de investigação do ISD (liderada por Schneuwly) é voltada à análise do agir docente em sala de aula, isto é, o trabalho do professor, e é exatamente sob essa perspectiva que realizei este estudo. Para isso, segundo a

autora (MACHADO, 2007), é preciso problematizar o conceito de trabalho, tendo em vista as noções prévias que circulam sobre ele e suas implicações nos dias atuais.

À luz dos pressupostos teóricos do ISD associados às contribuições das Ciências do Trabalho, notadamente da Ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2005; CLOT, 2007), entendo que o desenvolvimento do trabalhador se dá exatamente pelo confronto das representações e avaliações feitas, por meio dos textos, pelos próprios trabalhadores sobre o seu agir ou sobre o agir de outros trabalhadores. Para isso, é preciso verificar a nossa compreensão sobre o termo trabalho e, mais especificamente, sobre o trabalho do professor.

Segundo Machado (2010), temos a impressão de que conhecemos o trabalho do professor, mas, na verdade, nós somos guiados pelo pensamento dominante do senso comum, dos manuais e documentos prescritivos quanto ao sentido deste sintagma, deixando-nos levar pelas representações que são passadas de geração a geração sobre este trabalho, muitas vezes ainda associadas a uma conotação negativa.

Para Machado (2007), essa valoração negativa do termo trabalho deve-se à sua origem histórica na Grécia e em Roma, no início do século XVI, onde as atividades econômicas de subsistência e produção de bens eram realizadas apenas por escravos, que costumavam ser torturados com um instrumento chamado *tripalium*. O valor “positivo” do termo, por sua vez, só foi estabelecido por volta do século XVIII, a partir da Reforma Protestante, que defendia o trabalho como um dever do bom cristão. Todavia, os termos utilizados para diferenciar os tipos de trabalho existentes representavam claramente a desvalorização de algumas atividades em relação a outras. Por exemplo: trabalho produtivo (para o trabalho doméstico), trabalho improdutivo (para o trabalho intelectual), serviço (para a atividade que não gerasse riqueza) e verdadeiro trabalho (para aquele que gerasse riqueza).

Posteriormente, no início do século XX, com a Revolução Industrial, as organizações de trabalho da época (taylorismo e fordismo) determinaram uma concepção mecanicista do trabalho, prescrevendo ao trabalhador formas de melhorar sua produtividade. Essas novas formas de trabalho e a importância de seu papel na economia da época despertaram o interesse de pesquisadores das Ciências do Trabalho, em especial, da Ergonomia Francesa, para analisar as situações de trabalho, visando à melhoria das condições para os trabalhadores. É possível

perceber, ao longo da História, o quanto o termo trabalho foi utilizado de forma negativa ou excludente, supervalorizando algumas atividades em detrimento de outras.

Machado (2007) esclarece que, até o final da década de 1990, o trabalho do professor não era contemplado nas pesquisas em Ergonomia, o que só passou a acontecer a partir de uma política neoliberal de implementação de ações em prol da formação de um novo profissional de ensino, que atendesse às demandas do mercado de trabalho. Foi neste cenário de mudanças educacionais, influenciando diretamente o agir dos professores, que começaram a surgir várias pesquisas e publicações sobre o processo de formação de professores. Ao mesmo tempo, foi iniciado um movimento de reação às políticas do governo quanto às prescrições impostas aos professores, favorecendo a ocorrência dos estudos da Ergonomia em busca de um melhor entendimento do trabalho do professor, concebido como um enigma, devido à sua relativa opacidade (BRONCKART, 2006, p. 203), “[...] isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, simplesmente ‘falar dele’”.

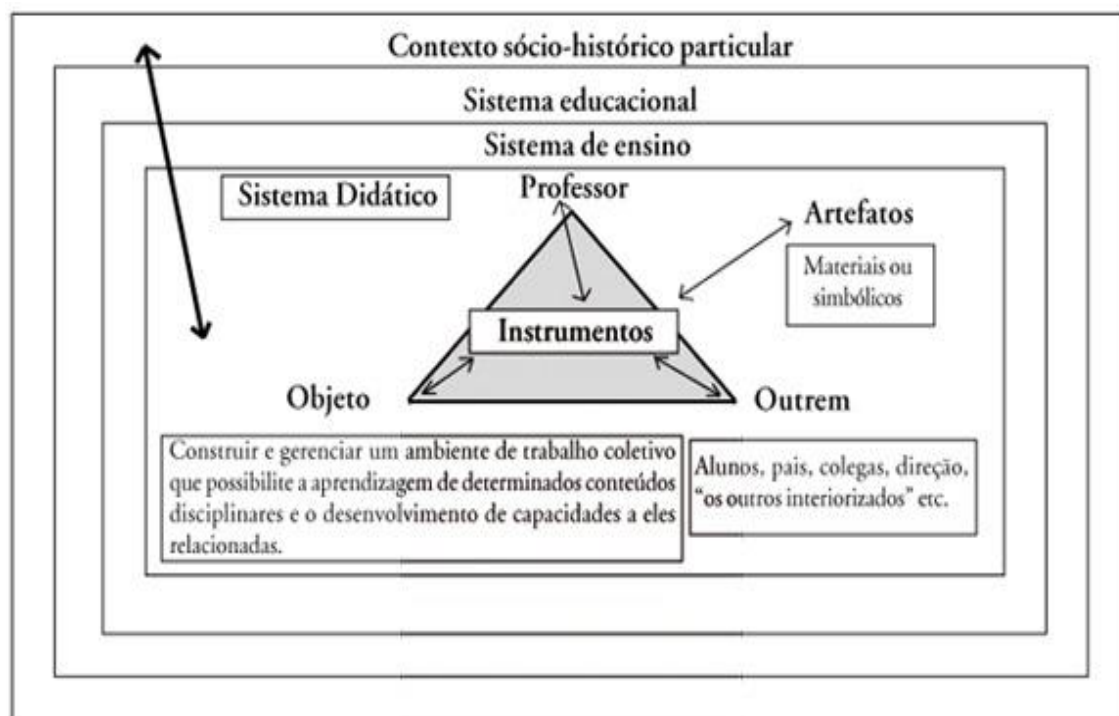
Assim, na perspectiva dos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), por meio de um viés marxista, Machado (2007, p. 91-92) define a atividade de trabalho como:

- (a) situada, diretamente influenciada pelo contexto;
- (b) prefigurada pelo próprio trabalhador, por ser ele mesmo o responsável pela reelaboração das prescrições;
- (c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, quando o trabalhador se apropria dos artefatos disponíveis;
- (d) interacional, levando o trabalhador a transformar e ser transformado pelo meio;
- (e) interpessoal, pela interação com outros indivíduos;
- (f) transpessoal, guiada por modelos do agir construídos socialmente;
- (g) conflituosa, pelas escolhas e redirecionamentos para o agir que se fazem necessários; e
- (h) fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento.

Dito de outra forma, podemos compreender o trabalho como uma atividade multifacetada, permeada por variáveis como o contexto, o próprio trabalhador, os artefatos, os outros indivíduos,

dentre outros que influenciam, promovem ou impedem o desenvolvimento do trabalhador, conforme ilustrado no esquema da Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Elementos básicos do trabalho do professor.



Fonte: Machado (2007, p. 92).

De acordo com esse esquema, além de considerar o contexto sócio-histórico, o sistema educacional e o sistema de ensino no qual o trabalho docente está inserido, Machado (2007) aponta os elementos que caracterizam o sistema didático: o professor, o objeto (objetivo do trabalho), os outros (alunos, pais, colegas, direção etc.) e os artefatos de ordem material (quadro negro, data show, exercícios) ou simbólica (prescrições, regras de ofício, livros didáticos). Bueno (2007) esclarece que, para que tais artefatos sejam tidos como instrumentos de trabalho, é preciso que sejam apropriados pelo professor, ao atribuir-lhes utilidade na realização da atividade.

Ainda sobre o esquema (Figura 2), Machado (2007) afirma ser uma maneira de representar os elementos constitutivos do trabalho do professor de forma visual, mas alerta para que seja sempre analisado não por suas partes, mas considerando o todo no qual está inserido.

Outro aspecto relevante pontuado por Machado (2010) tem relação com a necessidade de compreender o trabalho do professor de fato como um trabalho, desmitificando a concepção

romântica de trabalho como dom ou vocação. Segundo a autora, essa perspectiva equivocada só nos afasta cada vez mais do entendimento do trabalho, em todo o seu *métier*, e da identificação dos seus elementos constitutivos.

Quanto ao trabalho do professor, é relevante destacar que, embora ele seja orientado para a atividade dos alunos, também se destina ao próprio professor, como executor dessa ação, e que é pelo olhar das Ciências do Trabalho (em especial pela abordagem ergonômica) que essa face oculta do trabalho do professor revela elementos que nos permitem compreendê-lo melhor (AMIGUES, 2004), a saber: as prescrições (normas sobre as tarefas e modos do agir dos professores, ainda que sejam autoprescrições ou tarefas prefiguradas²⁶), os coletivos (grupos dos quais os professores fazem parte), as regras de ofício (gestos ou modos de agir que representam “[...] uma memória comum e uma caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) à disposição dos professores) e as ferramentas (incluindo todos os materiais utilizados pelos professores, a seu modo).

Todos esses elementos constitutivos do trabalho do professor transformam o seu agir e são transformados por ele, que, por sua vez, se renova a cada realização da ação e se desenvolve profissionalmente (AMIGUES, 2004). O autor reforça o esclarecimento de que, diferentemente de algumas crenças pré-estabelecidas, o trabalho do professor “[...] não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício [...]” (AMIGUES, 2004, p. 45). Lousada (2004) corrobora essa ideia ao abordar a relevância de compreendermos o trabalho do professor para além das ciências da educação, contemplando outros aspectos que o constituem, utilizando conceitos, instrumentos e metodologias das Ciências do Trabalho (Psicologia do Trabalho, Ergonomia da Atividade, Ergologia, dentre outras).

Brait (*apud* MACHADO, 2004), por sua vez, aponta para a necessidade de olharmos para as situações de trabalho a partir de toda a teia discursiva que as caracteriza, evidenciando com clareza a relação existente entre linguagem e trabalho, favorecendo, assim, a nossa compreensão sobre o agir do professor, bem como sobre as representações sociais construídas a seu respeito. Nas palavras de Brait, esse olhar através dessa teia discursiva nos impediria de enxergar o trabalho do professor (como normalmente ocorre na vida cotidiana ou na arte) “[...] como algo

²⁶ Alinho-me a Lousada (2004) quanto à utilização do termo tarefas prefiguradas para referir-me às prescrições impostas pelo próprio agente-professor.

isolado, como fruto de seu talento (ou falta de)²⁷”, mas sim “[...] como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos”²⁸.

Por meio dessa abordagem ergonômica sobre o trabalho do professor, contemplando todos os seus elementos constitutivos, temos condições de compreendê-lo numa perspectiva muito mais ampla, o que nos permite diferenciar, por exemplo, as dimensões do trabalho prescrito, como aquele que deve ser feito, e do trabalho realizado, aquele que foi feito. Todavia, Clot (2007) reformula essas dimensões acrescentando mais uma: a do trabalho real, referindo-se não só àquele que foi realizado, mas também todas as atividades pretendidas e, de alguma forma, impedidas de serem realizadas.

Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 99), “analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi [...]”. Para a autora, a atividade realizada pode ser uma resposta às prescrições, sendo, inclusive, capaz de transformá-las, caracterizando uma renormalização do trabalho prescrito (SCHWARTZ, 2003 *apud* LOUSADA, 2004).

Para a Ergonomia, o trabalho real corresponde à noção de trabalho realizado (aquilo que foi feito). Para a Clínica da Atividade, no entanto, o trabalho real é compreendido numa perspectiva mais abrangente. Como vimos, para Clot (2007), o trabalho docente deve ser entendido não só a partir do que foi feito em sala de aula, mas também de tudo o que foi pretendido (atividade mental) e não foi realizado por fatores diversos relativos ou não à vontade do professor. Clot (2010b, p. 226) enfatiza a força desses impedimentos do agir, ao defender o posicionamento de que “a atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas”. Nesse sentido, Amigues (2004, p. 40) esclarece: “Na atividade, como bem mostra Clot, 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?; como retomar o que não funciona?, etc.”.

Muitas vezes, é exatamente em relação a essa impossibilidade de fazer que o professor se frustra no seu agir docente, o que pode resultar em sentimentos negativos em relação ao seu

²⁷ Prefácio - Id. p. xxiii.

²⁸ Prefácio - Id. p. xxiii *ibid*.

próprio trabalho. Por outro lado, é também por meio dos conflitos sobre como agir que a atividade é efetivamente realizada, o que reforça o entendimento da importância dos conflitos no desenvolvimento e na transformação da atividade de trabalho (CLOT, 2007).

Apesar da compreensão de que o trabalho do professor não se resume apenas ao que é feito em sala de aula, muitas vezes não sabemos dimensioná-lo, reduzindo-o ao que foi feito em sala de aula. Essa reflexão pode ser relacionada à metáfora do iceberg utilizada por Medrado (2012), segundo a qual reduzir o trabalho do professor ao que ele deve fazer (trabalho prescrito), faz (trabalho realizado), ou deixa de fazer (trabalho não-realizado) em sala de aula, sem buscar compreender suas intenções, receios e frustrações, seria como entender que um iceberg limita-se à sua ponta, aquela parte visível; diferente de um olhar mais atento, próximo e profundo, que, ao “submergir”, reconheceria o todo que esse iceberg de fato representa (trabalho real).

Do mesmo modo, quando interpretamos a atividade do professor como unidade de análise, socialmente situada e mediada por objetos como as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas, entendemos que é na relação entre todos esses elementos que o professor constrói sua própria ação, atribuindo-lhe valor e significado, transformando e sendo transformado.

Nesse panorama, Alves (2010, p. 53) afirma que “[...] a abordagem do trabalho pelo ângulo da atividade compreende uma perspectiva que vai além dos juízos práticos do sujeito e também não se satisfaz com um ‘discurso claro’ sobre ação realizada, promovendo a abertura de um horizonte histórico-social bem mais abrangente”. Acredito ser exatamente esse ângulo da atividade, descrito por Alves (2010), que possibilita, no caso do agir docente, a compreensão sobre o potencial de desenvolvimento vivenciado.

Nesta pesquisa, adoto a compreensão vygotskiana de desenvolvimento como “uma série de transformações” que ocorrem por meio de um processo de internalização, isto é, de “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2010, p. 57). Apesar da relação de interdependência entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (2010) ressalta as diferenças entre ambos ao afirmar que o primeiro cria vários processos internos de desenvolvimento (a chamada zona de desenvolvimento proximal - ZDP²⁹), sendo, portanto, um aspecto indispensável para que o desenvolvimento aconteça. Desta feita, é possível dizer que, embora o

²⁹ “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2010, p. 97).

desenvolvimento seja gerado por meio desses processos internos, só ocorre de fato a partir da apropriação social feita pelo indivíduo, que, por sua vez, o devolve transformado para o seu meio social.

Bronckart (2008, p. 183) simplifica essa compreensão ao afirmar que “o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida”. É possível afirmar, então, que o trabalho se configura como uma atividade humana altamente potencializadora do desenvolvimento.

Cristovão e Fogaça (2008, p. 21) fazem uma analogia entre o processo de desenvolvimento humano e o de desenvolvimento profissional ao afirmar que:

Transpondo para o plano do desenvolvimento profissional, a apropriação do uso de artefatos culturais por parte do professor é resultado de uma aprendizagem, no curto prazo, e pode se traduzir em desenvolvimento de forma mais ampla e complexa no longo prazo. O desenvolvimento, nessa hipótese, poderia estar ligado ao desenvolvimento de dimensões profissionais mais abrangentes.

Entendo que, à medida que o trabalhador, diante do seu contexto de atuação, mobiliza e reconfigura saberes, refaz a sua prática, resolve conflitos e reorganiza a sua prática, ele vivencia experiências de aprendizagem que podem representar indícios de seu próprio desenvolvimento.

Para Freudenberger (2014, p. 96), “As raízes do desenvolvimento parecem estar, portanto, na participação do trabalhador na atividade social, mediada por um trabalho linguageiro de inserção no e reconhecimento do debate interpretativo sobre o trabalho”. É essa participação do trabalhador, por meio de textos avaliativos sobre o seu agir, que mobiliza novas significações sobre as representações e dimensões desse trabalho, potencializando oportunidades de desenvolvimento.

Dentre os gatilhos do desenvolvimento, vislumbro nos conflitos, especialmente quando vivenciados de forma colaborativa (como o que ocorre nas comunidades de prática, conforme apresentado no capítulo 2), um papel relevante ao proporcionarem aos indivíduos envolvidos no confronto de ideias à criação de ZDPs que, por sua vez, propiciam transformações e novos saberes. Para Cristovão e Fogaça (2008, p. 32):

Os conflitos podem ser vistos como parte integrante de um processo colaborativo de natureza dialética, que pode surgir a partir de confrontos de

diferentes representações dos indivíduos envolvidos em uma interação social, e que tende a se resolver de forma mais harmoniosa quando as diferenças tiverem sido negociadas, em uma espécie de síntese.

Com base nessa perspectiva, considero a importância da identificação dos conflitos na linguagem *como, no e sobre* o trabalho como forma de acessar os indícios de desenvolvimento profissional existentes, pois, assim como Medrado (2013, p. 173), entendo que “as ações contrariadas – aquelas que foram impedidas e não efetivadas – e os conflitos alavancam o desenvolvimento humano”.

No caso desta pesquisa, para identificação e análise das marcas linguísticas presentes nos textos *sobre* o trabalho, apoio-me nas contribuições do ISD com suas bases epistemológicas e categorias, conforme descrito a seguir.

3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO ISD

Como ponto de partida para as reflexões linguísticas realizadas ao longo deste estudo, é necessário situar a concepção de língua à qual me filiei. Para isso, apoio-me em Pereira (2015, p. 113), ao defender uma “[...] compreensão da língua como uma atividade constitutiva da ação humana e que se constrói, continuamente, nas interações entre os seres humanos [...]”, portanto, em situações contextualizadas. Nesse sentido, esclareço que meu olhar diante do objeto de estudo (agir docente em um contexto de ensino de inglês para idosos) será pautado numa concepção de língua como prática de linguagem situada, tendo nos textos produzidos em um dado contexto os instrumentos reguladores das atividades de linguagem ali observadas.

Com base nessa compreensão de língua, entendo ser na interação com os outros que realizamos as nossas atividades discursivas, o que, por sua vez, evidencia o caráter social da linguagem e sua importância no desenvolvimento humano, conforme proposto nas bases epistemológicas do ISD. Destarte, Pereira (2015, p. 122) afirma: “a representação de todo conhecimento humano é constituída na interação com o discurso dos outros, e, até mesmo quando é alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo as marcas da alteridade constitutiva”.

O ISD é uma corrente teórico-metodológica desenvolvida a partir de 1980 por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, tendo em Jean-Paul Bronckart seu fundador, com

o objetivo de “[...] demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007, p. 20).

O ISD possui como principais influências: Vygotsky, na área do desenvolvimento humano, Bakhtin/Volóchinov e Saussure, no campo da linguagem, caracterizando, assim, sua natureza interdisciplinar ao reunir não só conceitos da Psicologia, da Filosofia e da Linguística, mas também da Sociologia, da Antropologia, dentre outras. Para Bronckart (2006), o ISD apresenta-se como uma corrente da ciência do humano, clamando pela construção de uma Ciência do Humano integrada, diferente da atual divisão existente na ciência.

Ao apresentar os eixos norteadores do ISD, Bronckart resgata o princípio básico do Interacionismo de Vygotsky (1991), que consiste em caracterizar a origem do desenvolvimento mental humano nas interações sociais, nas quais o diálogo consiste no motor do desenvolvimento. Nas palavras de Matencio (2007, p. 56), “o autor [Vygotsky] defende que pensamento, linguagem e imersão social são dimensões indissociáveis na constituição do sujeito: todo pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização implica a e está implicado na interação social”.

Bronckart (2012) aponta mais um conceito fundamental ao ISD, que é o princípio da arbitrariedade do signo linguístico, conforme descrito por Saussure (2006), por não existir uma relação entre a natureza fonológica do signo e o seu significado, diz respeito, portanto, ao caráter imotivado, não negociado do signo. Nessa perspectiva, é possível entender que o valor linguístico de um signo ocorre a partir de acordos sociais, demarcando, assim, sua natureza interativa. À luz desses pressupostos, compreende-se que a origem de nosso pensamento consciente e de nossas ações é social, podendo, nesse primeiro momento, caracterizar-se como uma atividade coletiva e, posteriormente, quando assumida por um agente singular, passa a ser uma ação significante.

Outro eixo norteador do ISD, segundo Bronckart (2008), com base nas contribuições de Bakhtin/Volochinov, é a concepção de que os signos não são ideias oriundas da consciência individual, mas produto do meio ideológico e social.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à

coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115, grifo do autor).

Com base nessa natureza dialógica da linguagem, os filósofos apontam para uma abordagem descendente dos fatos linguageiros, afirmando ser a prática das condutas humanas o ponto de partida para a compreensão e organização das condutas verbais.

Dessa forma, é possível perceber pontos de contato entre a visão vygotskyana do desenvolvimento humano como notadamente social, a compreensão saussuriana do signo como fundamentalmente social e a noção bakhtiniana de discurso como uma relação de interdependência entre as produções de linguagem e o contexto social, aspectos estes, conforme mencionado, considerados pilares na concepção do ISD. Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 240) esclarecem que essa abordagem interdisciplinar do agir humano evidencia “[...] a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas para melhor compreender o agir representado nos textos [...]”.

Alinhado a esses pensamentos, outro conceito importante para o ISD é o do agir comunicativo de Habermas (*apud* BRONCKART, 2008), como uma dimensão de toda atividade humana mediada por interações verbais desenvolvidas a partir de três sistemas de representações, denominados de mundos: objetivo (relacionado ao aspecto físico, ao ambiente), social (caracterizado pelas convenções estabelecidas e saberes compartilhados entre membros de um grupo) e subjetivo (ligado às características pessoais de cada indivíduo). Esses mundos correspondem a ângulos de avaliação (interpretação) de um agir revelados na linguagem por meio dos textos orais ou escritos.

Para o ISD, os textos são correspondentes empíricos das atividades de linguagem de um grupo, ao mesmo tempo em que podem representar uma ação de linguagem de um indivíduo. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Daí a importância atribuída à compreensão dos textos e dos saberes e vivências neles revelados. Para isso, o ISD estabelece um conjunto de parâmetros que norteiam a organização de um texto, bem como os processos de estruturação e de planificação desses textos, ao descrever sua arquitetura textual.

Segundo Bronckart (2012, p. 119), “[t]odo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de folhado textual”. É assim que o autor apresenta sua hipótese geral de organização interna dos textos, o que torna possível uma análise mais aprofundada sobre os textos produzidos no cotidiano. Conforme Bronckart (2012), essas camadas superpostas correspondem: à infraestrutura geral do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – As três camadas do folhado textual.



Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (2012).

A infraestrutura geral consiste no nível mais profundo do texto incluindo seu plano geral (conjunto de conteúdo temático), os tipos de discurso presentes (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), a coesão verbal (sintagmas verbais que marcam as relações de continuidade e de descontinuidade internas e/ou de oposição existente entre seus elementos, contribuindo para a evolução do conteúdo temático), a sequência textual utilizada (narrativa, explicativa, argumentativa etc.), bem como outras formas presentes de planificação. O plano geral de um texto apresenta-se de formas distintas a depender do gênero, do tamanho, do conteúdo temático, de condições externas, dentre outras variáveis.

Por isso, Bronckart (2012, p. 249) alerta que a descrição detalhada de um plano de texto pode não ser muito útil, pois além de não trazer “[...] nenhuma informação suplementar em relação às que fornece a análise dos tipos de discurso e das formas de planificação [...], resist[e] a qualquer tentativa de categorização e de classificação”. Assim, o autor (BRONCKART, 2012)

aponta para as duas dimensões maiores da infraestrutura do texto como sendo os tipos de discurso e as formas de planificação local (sequências textuais).

Os mecanismos de textualização, por sua vez, são séries isotópicas que estabelecem a coerência temática do texto, caracterizada pelos elementos de conexão (organizadores textuais que marcam a progressão temática entre estruturas de um texto) e coesão nominal (sintagmas nominais ou pronomes que estabelecem relações de dependência entre argumentos).

Por fim, o terceiro nível do folhado corresponde aos mecanismos enunciativos, que são aqueles que contribuem para a coerência pragmática do texto, por meio das vozes e modalizações presentes. Tendo em vista os aspectos mais significativos revelados nos dados analisados nesta pesquisa, voltei o meu olhar para essa camada mais superficial do folhado, analisando as vozes e modalizações localizadas nos textos dos professores sobre o trabalho docente.

Os mecanismos enunciativos evidenciam, a partir das vozes presentes, os seus posicionamentos enunciativos e, das modalizações, as avaliações sobre aspectos do conteúdo temático, contribuindo, desta forma, para a coerência pragmática ou interativa do texto. É por meio da identificação das vozes utilizadas em um texto que conseguimos identificar a sua responsabilidade enunciativa. Para Bronckart (2012), as diferentes vozes presentes em um texto podem ser classificadas em três subgrupos: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens, conforme descrito no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Vozes enunciativas e suas funções.

VOZES	FUNÇÕES
Vozes do autor empírico	“[...] é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado”.
Vozes sociais	“[...] são vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervém como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo”.
Vozes de personagens	“[...] são vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cena em certos contos), implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”.

Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (2012, p. 327).

Bronckart (2012) esclarece que nem sempre essas vozes constarão nos textos de forma explícita, mas, quando constam, são identificadas por pronomes, sintagmas nominais, ou ainda por frases. O autor afirma ainda que “[...] são essas vozes que assumem (ou a elas são imputadas) as formas mais concretas de realização do posicionamento, que são as modalizações” (BRONCKART, 2012, p. 326).

Entretanto, considerando a importância da análise do agir sempre de forma situada, a particularidade de cada texto e a heterogeneidade constitutiva da linguagem, Lousada (2011, p. 78) alerta para a possibilidade de ocorrência de “vozes menos perceptíveis, mas que podem ser detectadas” como: a voz da instituição, vozes da didática, a voz do coletivo de trabalho e a voz do *métier*, caracterizando, todas elas, exemplos de vozes sociais.

As modalizações consistem, portanto, na avaliação (julgamento, opinião, sentimento) feita, a partir de qualquer voz enunciativa, sobre aspectos do conteúdo temático de um dado texto e podem estar presentes em qualquer nível da arquitetura textual.

Segundo Bronckart (2012, p. 330), “as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário da interpretação de seu conteúdo temático”. Para o autor, as modalizações são marcadas por estruturas pertencentes a quatro subconjuntos: tempos verbais, verbos auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais. Bronckart (2012) explicita a escolha por classificar as modalizações em subconjuntos inspirado na teoria dos três mundos de Habermas: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, conforme explicado, a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Modalizações, funções e exemplos.

MODALIZAÇÕES	FUNÇÕES	EXEMPLOS
Lógicas (ou Epistêmicas)	“[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo , e apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.”.	obviamente (<i>obviamente foi com o tempo que eu fui conhecendo ele</i> ; obviamente porque nós não nos conhecíamos); realmente (<i>os dois queri::am, ali para realmente trabalhar</i>); com certeza (<i>eu acho que quase com certeza</i>);

		posso afirmar (eu posso afirmar que tem)
Deônticas	“[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso”.	posso (Eu não posso); tenho que (tenho que jogar); ; obrigação (era minha obrigação); precisava (a gente precisava lembrar)
Apreciativas	“[...] consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”.	penoso (... é um trabalho peno::so); muito importante (eu acho/eu acho MUito importante; muito importante, MUito importante); muito boa (foi uma surpresa muito boa); alívio (isso aí foi um alívio); ansioso (eu estava ansioso por aquilo)
Pragmáticas	“[...] contribuem para a explicitação de alguns aspectos da <i>responsabilidade</i> de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.), ou ainda, capacidades de ação”.	quer (você quer ser ouvido; você quer que eles escutem; queria (eu queria passar); perceber (perceber que eu posso...eu posso estabelecer); tenho (eu tenho essa liberdade); sei (eu sei que eu não chegarei)

Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (2012, p. 330-332, grifos meus).

Com base nos mecanismos enunciativos identificados a partir das vozes e modalizações e outras marcas linguísticas presentes nos textos empíricos, acredito ser possível acessar, dentre outras questões, as nuances do trabalho docente e das dimensões do agir, tornando possível uma interpretação mais adequada sobre as representações sociais do trabalho como um aspecto tão significativo do desenvolvimento humano.

3.3 A SEMÂNTICA DO AGIR

Para Bronckart (2008), o desenvolvimento humano se dá a partir de ações, de atividades linguageiras materializadas em textos, e é esse agir que merece ser investigado como forma de alcançar uma compreensão mais holística do indivíduo (SPINOZA, 2017). Considerando a impossibilidade de observarmos diretamente o agir, resta-nos fazer uso de uma metodologia interpretativa dos textos produzidos sobre e no trabalho (BRONCKART, 2006), por ser uma forma de agir em um contexto específico.

Nessa senda, Machado e Bronckart (2009) afirmam ser possível acessar o agir por meio dos discursos e vozes presentes nos textos dos trabalhadores e esclarecem, ainda, que esses textos não constituem uma representação do que foi vivenciado de fato, mas uma (re)configuração do mundo ordinário, uma forma de materializar aquele agir, possibilitando interpretações e ressignificações.

Todavia, Bronckart (2006) esclarece que os termos agir, atividade e ação têm sido usados de modo aleatório por especialistas na área e foi esse fato que o levou a buscar conceitos estáveis sobre esses termos, não como forma de imposição, mas para favorecer a devida inteligibilidade da semântica do agir.

Quadro 3 – Conceitos da semântica do agir.

TERMOS	CONCEITOS
AGIR (ou agir-referente)	“[...] qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao ‘dado’ que podemos observar [...]. De modo geral, o agir se desenvolve temporalmente em um curso do agir , no qual podemos distinguir cadeias de atos e/ou de gestos”.
ATIVIDADE	“[...] uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado”.
AÇÃO	“[...] uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular”.

Fonte: Bronckart (2006, p. 212-213, grifo do autor).

Além dos conceitos de agir (forma de intervenção no mundo guiada por razões, motivos e capacidades), atividade (agir realizado coletivamente) e ação (agir individual), para a análise do agir, Bronckart (2006, 2008) e Bronckart e Machado (2004) propõem a utilização de uma

terminologia específica para os indivíduos implicados nesse agir: actante (qualquer pessoa implicada no agir), ator (aquele a quem se atribui motivos para o agir) e agente (aquele a quem não são atribuídos motivos para o agir).

Ainda quanto à semântica do agir, posso afirmar que a leitura do agir pode ocorrer a partir de três dimensões, a saber: motivacional, intencional e dos recursos ou capacidades para o agir (BRONCKART, 2006), conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Dimensões do agir.

ELEMENTOS	DEFINIÇÕES
Dimensão motivacional	“distinguimos os determinantes externos , de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os motivos , que são as razões de agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial”.
Dimensão intencional	“distinguimos as finalidades , de origem coletiva e socialmente validadas, e as intenções , que são os fins do agir, tais como são interiorizados por uma pessoa em especial”.
Dimensão dos recursos ou capacidades para o agir	“distinguimos os instrumentos , noção que designa tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém quanto os ‘modelos do agir’ disponíveis no meio social, e as capacidades , noção que designa os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular”.

Fonte: Bronckart (2006, p. 213, grifos do autor).

Bastos e Andrade (2011) esclarecem que cada uma das dimensões do agir pode ser acessada por meio de marcas linguísticas e exemplificam: na dimensão motivacional, os fatores externos podem ser expressos pelas modalizações deônticas e os motivos por expressões explicativas; na dimensão intencional, tanto as finalidades quanto as intenções identificadas por modalizações pragmáticas; e na dimensão dos recursos ou das capacidades para o agir, as marcas podem ser expressas por meio de modalizações lógicas.

Para fins de análise textual/discursiva, Machado e Bronckart (2009) apontam para a existência de três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico (do agir) e esclarecem que embora essas análises ocorram separadamente, encontram-se diretamente relacionadas, uma vez que “a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais

para a interpretação dos elementos do nível semântico” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 53).

Segundo os autores, o nível organizacional engloba o plano global do texto, a sequência global e os tipos de discurso, isto é, elementos constitutivos do nível da infraestrutura do folhado textual, além dos mecanismos de textualização (coesão e conexão). O nível enunciativo, por sua vez, inclui as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e espaço, as vozes e as modalizações. E o nível semântico (referente à semiologia do agir) reúne elementos identificados nos níveis textuais anteriormente citados (o organizacional e o enunciativo).

Especificamente quanto ao agir docente, Abreu-Tardelli (2006, p. 51) esclarece que “a análise de textos orais e escritos, que são construídos em e sobre uma determinada atividade, é central para se compreender como o agir do professor é prescrito, configurado, realizado e avaliado nas mais diversas instâncias”. Logo, essas análises podem contribuir na identificação do agir concreto do professor, bem como na compreensão das representações socialmente construídas sobre o trabalho que realiza (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Segundo Medrado e Celani (2017a, p. 24), “[o] próprio agir docente, assim como a linguagem, precisa ser visto como resultado das ações situadas em que atores - reais - fornecem aos cientistas um contexto problematizador”. Ao (re)configurar seu agir através dos textos, os professores voltam no tempo para recuperar ações executadas, o desejado e o não-realizado, suas razões, bem como as emoções vivenciadas durante aquela experiência. Ao elaborar o pensamento consciente sobre essa situação de trabalho, o professor realiza uma experiência de análise sobre o seu próprio agir e, consequente, desenvolvimento profissional.

Bronckart (2008) apresenta uma classificação de textos que podem ser encontrados nas/sobre as situações de trabalho, configurando o agir: textos produzidos durante a atividade de trabalho (textos gravados em áudio/vídeo durante a realização da tarefa, por exemplo), textos produzidos antes da situação de trabalho (como os documentos legais), texto produzidos pelos actantes antes (como os planos de aula, por exemplo) ou depois da atividade de trabalho (como o caso das entrevistas de autoconfrontação) e os textos produzidos por observadores externos ao trabalho (como um artigo científico desenvolvido por um pesquisador).

Contemplando essa relação entre linguagem e trabalho, Nouroudine (2002) aponta a linguagem como sendo um dispositivo revelador da complexidade do trabalho, que pode ser compreendida em três dimensões: a linguagem *como* trabalho (elemento constitutivo do próprio

trabalho que pode ser dirigido ao coletivo, ao próprio trabalhador ou representar o mínimo dialógico de Bakhtin³⁰); a linguagem *no* trabalho (elemento constitutivo da situação de trabalho; assuntos que dizem respeito ao trabalho); e a linguagem *sobre* o trabalho (aquela que interpreta). Para fins desta pesquisa, utilizei textos produzidos depois da atividade de trabalho, como as entrevistas de autoconfrontação simples, com o objetivo de acessar, principalmente, a linguagem sobre o trabalho, que é aquela produzida pelos próprios professores ao interpretar um trabalho já realizado.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva dos estudos linguísticos foi fundamental para a realização deste estudo, pois possibilitou compreender o diálogo como motor do desenvolvimento humano (princípio vygotskiano) e os textos produzidos em situação de trabalho como correspondentes empíricos das atividades de linguagem. Esse viés, por sua vez, proporcionou uma investigação sobre o trabalho e o agir docente dos professores colaboradores a partir de categorias, até então, por mim desconhecidas e que se mostraram fundamentais a uma compreensão mais ampla e adequada da atividade de ensino.

Ao acompanhar a experiência de ensino-aprendizagem de inglês realizada na UAMA, verifiquei que os encontros entre os professores e desses com os alunos caracterizaram uma atividade de trabalho docente que precisava ser interpretada e compreendida não apenas por mim, como coordenadora do projeto e professora formadora, mas, principalmente, pelos próprios professores em formação inicial. Compreendi que só por meio da linguagem *sobre* o trabalho seria possível ter acesso as suas representações sobre aquele trabalho, favorecendo, assim, seu próprio desenvolvimento. Afinal, retomando as palavras de Freire (2002, p. 50) na epígrafe deste capítulo, “[n]ão é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

No próximo capítulo, discorro sobre o percurso metodológico escolhido para a realização da presente pesquisa.

³⁰ “[...] o mínimo dialógico expressa um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra. Esse diálogo reflexivo e silencioso revela a presença de uma linguagem operante, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto” (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: ENCONTRANDO CAMINHOS

Não basta saber, é preciso aplicar. Não basta querer, é preciso também agir (GOETHE).

As experiências como formadora de professores no curso de Letras-Inglês, bem como de coordenadora no projeto de ensino de inglês na UAMA, impulsionaram-me a sair da minha zona de conforto no tocante às possibilidades e contextos de formação, a envolver pessoas, a mobilizar saberes, a problematizar conceitos sobre ensino-aprendizagem, e, sobretudo, a *agir* em prol de uma formação mais sensível, inclusiva e transformadora. Foram esses movimentos que me conduziram ao percurso metodológico adotado nesta pesquisa, conforme descrito neste capítulo.

Como forma de possibilitar a outros professores não só replicar esta experiência em outros cenários inclusivos e diversos de formação docente, mas, sobretudo, *agir* diante desses cenários, descrevo, inicialmente, a rota escolhida, com a definição da natureza desta pesquisa. Em seguida, abordo os encontros com o contexto da UAMA e com os colaboradores. E, por fim, apresento o método utilizado para a geração dos dados, bem como os procedimentos de análise aplicados.

4.1 DEFININDO A ROTA DA PESQUISA

Para a realização de pesquisa em contextos de formação docente, entendo que é preciso ouvir os atores desse processo, isto é, é preciso que os professores possam expressar como entendem aquele contexto, o que esperam daquele trabalho, como e por que agem de uma forma ou de outra, em um *suleamento*³¹ necessário (KLEIMAN, 2013). Nesse sentido, concordo com Silva, Barros e Lousada (2011, p. 197) quando se referem à análise do trabalho docente afirmando que “[...] é necessário produzir os dados (e não coletá-los), pois não se considera a existência de um mundo do trabalho (ou mundos do trabalho) que estaria aí pronto a ser desvelado”.

³¹ Termo este utilizado com base na perspectiva de Moita Lopes (2006) sobre a metáfora das “vozes do Sul” para se referir àqueles que vivem à margem da sociedade (conforme esclarecemos, anteriormente neste trabalho, na nota de rodapé nº 13).

Tendo em vista o objetivo geral do presente estudo (analisar os efeitos do ensino de inglês para idosos na UAMA no agir de dois professores em formação inicial) com foco na exploração e descrição detalhada de um determinado contexto, entendo que esta pesquisa configura-se como um estudo de caso (LEFFA, 2006) de natureza colaborativa, não só pela necessária interação entre pesquisadora e colaboradores durante o processo de geração de dados, mas, notadamente, pelo interesse na compreensão dos professores sobre seu agir docente diante de um determinado contexto de ensino.

Destarte, adoto uma abordagem qualitativo-interpretativista para a realização desta pesquisa, “[...] o que significa que [os] pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a elas conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Acredito que a maior vantagem da pesquisa qualitativa consiste no fato de que a ética na pesquisa não só é preservada, mas tem seu sentido recriado como uma “prática social de cuidado com o outro” (MATEUS, 2011, p. 190), compromisso esse assumido por nós ao longo da realização deste estudo.

Ainda quanto ao caráter colaborativo deste estudo, considerando o contexto da Linguística Aplicada no Brasil, remeto-me, especialmente, aos trabalhos de Magalhães (1990, 2003), nos quais o termo colaboração é aprofundado como paradigma de pesquisa na área educacional. Para Magalhães e Fidalgo (2010, p. 777), “[...] a colaboração permite que todas as vozes sejam ouvidas, mas, sobretudo, permite aos participantes questionar entre si suas compreensões e compartilhar a produção de conhecimento novo (ou recém-transformado)” (tradução minha)³².

Entendo que essa rota de pesquisa me possibilita mobilizar conhecimentos em favor das pesquisas e da formação em si, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de pesquisadores e professores, por meio de uma relação dialógica, uma vez que todos se constituem como integrantes do processo investigativo (cada um com seu papel).

4.2 CONHECENDO A UAMA

Esta pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva longitudinal, com dois professores de língua inglesa em formação inicial do curso de Letras-Inglês da UEPB, a partir de suas experiências de ensino de inglês para idosos da UAMA. Para favorecer a compreensão sobre o

³² [...] collaboration allows all voices to be heard, but more than that, it allows participants to question each other's senses and share the production of new (or newly-transformed) knowledge (MAGALHÃES, 2010, p. 777).

nosso contexto de pesquisa, descrevo, a seguir, informações sobre o projeto de extensão desenvolvido na UAMA.

A realização de um projeto de extensão pode ocorrer por motivações diversas. No meu caso, foi um tanto inesperado, pois só conheci a UAMA durante uma visita que precisei fazer ao casarão-sede das aulas (Foto) em novembro de 2014, como uma das atividades relacionadas à função que eu exercia na época como coordenadora adjunta do curso de Letras da UEPB (*campus I*). Nessa ocasião, assisti a uma apresentação do professor Manoel Freire (idealizador e coordenador do projeto UAMA) descrevendo os componentes ministrados, os objetivos do curso e todos os benefícios trazidos aos idosos da comunidade.

Figura 4 - Casarão da UAMA.



Fonte: Codecon - UEPB (*apud* LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017, p. 15).

Durante essa primeira visita, tive a oportunidade de conversar com alguns alunos idosos da UAMA e ver seus memoriais, apresentados como Trabalhos de Conclusão de Curso. Nesse momento, quando tomei conhecimento de que eles tinham aulas de espanhol e francês e que também tinham interesse em ter aulas de inglês, mas não havia professor disponível, percebi a necessidade de contribuir de alguma forma com aquele contexto de ensino-aprendizagem. Assim, imediatamente após a apresentação do professor, perguntei se poderia propor um projeto de ensino de língua inglesa para os idosos, o qual foi prontamente aceito.

Logo no início do semestre letivo do ano de 2015, depois de conversar com alguns professores que ministravam aula na UAMA, assistir a algumas aulas e realizar algumas leituras sobre ensino de inglês para idosos (OLIVEIRA, 1999, 2001; VALENTE, 2001; MACHADO;

CHAVES; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010), elaborei o projeto de extensão intitulado “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de inglês para idosos*”. No segundo semestre de 2015³³, o projeto foi submetido para avaliação e aprovado pelo Departamento de Letras e Artes da UEPB - *Campus I* (Anexo A), bem como pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UEPB através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) na Cota 2015-2016 compondo a relação de projetos de extensão vinculados ao curso de Letras-Inglês no *campus I* da UEPB³⁴.

Como objetivo geral do projeto de extensão, busquei

promover uma experiência de inclusão social de idosos por meio do aprendizado da língua inglesa como forma de ampliar suas capacidades de comunicação e interação social, bem como proporcionar novas experiências de ensino da língua-alvo para graduandos do Curso de Letras-Inglês.

Para isso, estabeleci como objetivos específicos:

(i) elaborar uma Sequência Didática (doravante SD) que permita o planejamento e seleção de conteúdos e técnicas de ensino significativas para o contexto dos idosos (respeitando os interesses, o ritmo de aprendizagem, além de fatores afetivos); (ii) aplicar procedimentos e técnicas de ensino que promovam o aprendizado da língua inglesa, especialmente quanto às habilidades orais (fala e escuta); (iii) capacitar o grupo de alunos a produzir um gênero textual (oral e/ou escrito) em língua inglesa ao final de cada semestre letivo como forma de verificação do aprendizado; e (iv) incentivar e capacitar os futuros professores em formação inicial do curso de graduação Letras-Inglês a atuarem nos mais diversos contextos de ensino por meio de práticas pedagógicas reflexivas que valorizem a formação de cidadãos conscientes de seu valor e papel na sociedade.

Como suporte teórico para o desenvolvimento do referido projeto de extensão, parti das contribuições de Moita Lopes (2006) sobre a LA Indisciplinar e seu compromisso social de realizar uma agenda ética de pesquisas voltadas às demandas da sociedade, neste caso, especificamente, dos idosos de nossa comunidade. Quanto à abordagem de ensino utilizada no curso de inglês, optei por fazer uso da Abordagem Comunicativa, com foco no desenvolvimento

³³ Em razão de uma greve de professores ocorrida na UEPB durante cinco meses de 2015, o projeto só pôde ser submetido à avaliação pela Pró-Reitoria de Extensão da instituição no segundo semestre daquele ano.

³⁴ Conferir o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês (*campus I*) de 2016, página 45. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e2cJXyomhEFvW_4VATEMyINPFVnHJQZZ/view. Acesso em: 12 mar. 2020.

das habilidades orais dos alunos (em razão da heterogeneidade de letramento dos alunos da turma), por meio de materiais didáticos preparados com base nas necessidades apresentadas pelos alunos ao longo do curso. Para isso, os professores colaboradores foram orientados a elaborar uma Sequência Didática (doravante SD³⁵), por ser um dispositivo organizador de atividades destinadas ao ensino de línguas com foco na realização de gêneros textuais diversos. Percebi que, com a SD, teríamos condições de proporcionar aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de forma contextualizada, flexível e personalizada, de acordo com seus interesses e necessidades.

Alinho-me às ideias de Lima, Oliveira Neto e Silva (2017, p. 47) sobre a relevância social de nos engajarmos em projetos como o da UAMA, tendo em vista a necessidade de pensar o envelhecimento humano não apenas como uma demanda da seara médica, mas como uma realidade que requer intervenções educativas, sociais e econômicas.

[...] muitos estudiosos, acerca do envelhecimento, têm se dedicado a desmistificar estereótipos construídos ao longo do tempo de que a velhice está associada diretamente à enfermidade e ao declínio do vigor, mas o processo de envelhecer é, acima de tudo, viver, construir, criar, e atribuir significados ao ciclo da vida (LIMA; OLIVEIRA NETO; SILVA, 2017, p. 47).

Neste panorama, na elaboração do projeto levei em conta os dados da OMS (2005, *online*) ao prever que, até 2025, “o Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas”, bem como o suporte legal do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que garante, em seu artigo 20º, a oportunidade de acesso do idoso à educação com currículos, metodologias e material didático destinados às suas necessidades. Entendo que uma iniciativa dessa natureza por parte do Poder Público promove a inclusão social dos idosos, valorizando a sua importância como cidadãos e, por isso, merecedores de uma boa qualidade de vida.

Dentre as metodologias e abordagens de aprendizagem de língua estrangeira (LE) atualmente ainda utilizadas, acredito na Abordagem Comunicativa - AC (LARSEN-FREEMAN, 2003; RICHARDS; RODGERS, 2008; ALMEIDA FILHO, 2008) como um caminho eficaz no ensino-aprendizagem de inglês também para idosos, uma vez que visa ao envolvimento dos

³⁵ A SD elaborada e implementada no curso de extensão durante o segundo semestre de 2016 consta como Anexo B.

alunos em situações de uso da língua de forma interativa a partir de suas diversas funções e das situações comunicativas.

Também utilizei as contribuições de Vygotsky (2010) sobre uma abordagem de ensino baseada na visão sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem, por acreditar que cabe ao professor atuar como mediador, criando condições, metodológicas e afetivas, para que a aprendizagem aconteça. Foi nesta perspectiva que foi ministrado o curso de inglês para os alunos da UAMA.

Na elaboração do curso, as atividades pedagógicas escolhidas foram voltadas ao desenvolvimento de habilidades orais, com temas, vocabulário e conteúdos gramaticais diretamente relacionados aos interesses dos alunos, bem como a utilização de jogos, músicas e vídeos como ferramentas motivacionais (MACHADO; CHAVES; OLIVEIRA, 2009).

O referido curso de inglês (para a primeira turma³⁶) foi desenvolvido em quatro semestres letivos (de fevereiro de 2016 a dezembro de 2017) com um encontro semanal de duas horas de duração (compondo um total de 30 horas/aula por semestre), no qual os professores colaboradores desempenharam juntos, além das aulas ministradas, as seguintes tarefas: (1) planejamento semanal de aulas, (2) elaboração de SDs e (3) envio de relatos semanais sobre as aulas ministradas para a coordenadora do projeto (esta pesquisadora), incluindo comentários sobre o desempenho dos alunos do curso.

Foram alunos da primeira turma do curso de inglês 40 idosos na faixa etária entre 60 e 85 anos, com níveis distintos de letramento, de classe social e de vivências em relação ao conhecimento de língua inglesa. A seleção dos alunos para as vagas ofertadas foi feita pela própria coordenação da UAMA, tendo como critério apenas a prioridade da inscrição realizada através do preenchimento de uma ficha cadastral (procedimento este já utilizado pela UAMA na seleção dos alunos de seus cursos). Essa primeira turma era composta, quase que em sua totalidade, por alunos das turmas do curso de Envelhecimento Humano da UAMA naquele semestre. Podemos afirmar que, apesar da heterogeneidade característica dessa turma (quanto à idade, classe social, nível de letramento), o que os homogeneizava era o desejo legítimo de aprender inglês, mesmo reconhecendo, de forma bem humorada, as suas próprias limitações.

³⁶ Na primeira turma do curso de extensão de inglês da UAMA, eu atuei como coordenadora e tive a colaboração de Tony e Nara como professores em formação inicial no curso de Letras-Inglês da UEPB. Na segunda turma, atuei como coordenadora e professora em parceria com uma estagiária (também professora em formação inicial) no período de fevereiro de 2017 a julho de 2018.

4.3 ENCONTRANDO OS PROFESSORES

A escolha de colaboradores para determinado contexto de ensino não pode ser feita de forma aleatória. Entendo que é preciso considerar não só conhecimentos específicos sobre o conteúdo a ser ministrado (inglês, neste caso), mas, principalmente, o interesse de afetar-se e deixar-se afetar (SPINOZA, 2017) por essa vivência. E foi assim, com critérios objetivos (conhecimento linguístico, experiências de ensino, responsabilidade, disponibilidade), mas também subjetivos (desejo de participar de uma nova experiência de ensino, motivação para viver desafios e vontade de aprender) a partir dos encontros que tivemos ao longo da graduação, que convidei dois professores em formação inicial para aventurarem-se no projeto da UAMA comigo. Descrevo, a seguir, um pouco sobre os colaboradores.

Nara e Tony³⁷ eram professores de língua inglesa em formação inicial no ano de 2016, momento no qual ambos estavam cursando (em turnos distintos) disciplinas de Estágio Supervisionado. Ela, uma professora de 20 anos de idade, aluna do último ano da graduação em Letras-Inglês diurno, cujas experiências de ensino-aprendizagem se deram durante a graduação ao longo de um ano e meio por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em projetos de extensão e em um curso voluntário de língua inglesa para crianças carentes de sua cidade. Ele, por sua vez, um professor de 40 anos de idade, aluno do penúltimo ano da graduação em Letras-Inglês noturno, com experiência de cerca de oito anos no ensino de língua inglesa em escola de idiomas e vivência de sete anos nos Estados Unidos.

Ambos os colaboradores haviam sido meus alunos em componentes curriculares distintos ao longo da graduação (Língua Inglesa II, Redação II, Estágio Supervisionado I) e já haviam demonstrado competência acadêmica e características interpessoais como proatividade, responsabilidade, paciência no trato com colegas de classe e alunos, bem como interesse em novos desafios. Tais características foram fundamentais para que fosse feito o convite para atuarem no projeto de extensão, o qual foi prontamente aceito por ambos, mesmo sabendo que o contexto de ensino para idosos seria uma experiência nova para todos nós.

Apesar do receio inicial diante do contexto desconhecido, os dois professores encararam a experiência como um desafio, o que representou, na minha compreensão de coordenadora do

³⁷ Pseudônimos escolhidos pelos professores colaboradores no momento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

projeto, uma boa motivação para dar início ao trabalho. Apresentamos, a seguir, excertos das narrativas³⁸ dos professores, nas quais eles comprovaram os sentimentos vivenciados ao receberem o convite para fazer parte do projeto de ensino de inglês para os idosos da UAMA.

O projeto, além de desafiador, é apaixonante... (excerto da narrativa de Tony – Apêndice B).

De início, quando fui convidada pela professora Karyne para participar do projeto de extensão, muito me intrigou e desafiou o fato de ensinar Inglês para pessoas maiores de 60 anos (excerto da narrativa de Nara - Apêndice B).

Retomo no Quadro 5, a seguir, as principais informações sobre os professores colaboradores deste estudo.

Quadro 5 – Perfil dos colaboradores³⁹.

COLABORADORES	IDADE	EXPERIÊNCIA COMO APRENDIZ DE INGLÊS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS
Nara	20	Educação básica, Experiências autodidatas através da internet e dois anos de estudo em Escola de idiomas	6º período de Letras-Inglês (diurno)	-PIBID (escolas públicas) por 1 ano e meio -curso de extensão de inglês na UEPB por 1 ano e meio
Tony	40	Educação básica e Vivência nos Estados Unidos por 7 anos	6º período de Letras-Inglês (noturno)	-escola de idiomas por 8 anos

Fonte: Elaboração própria.

Após a aprovação do projeto pela Pró-Reitoria de Extensão da universidade, criamos nossos grupos virtuais de discussão em duas redes sociais (Facebook e WhatsApp) no intuito de facilitar a nossa comunicação e o compartilhamento de materiais e/ou ideias para sala de aula. Em cumprimento ao cronograma inicial pretendido (Quadro 6), tivemos o nosso primeiro encontro em 15 de dezembro de 2015, momento no qual apresentei um pouco da história da

³⁸ Em agosto de 2016, solicitei aos professores que escrevessem narrativas com suas impressões sobre o trabalho realizado no primeiro semestre do curso de inglês na UAMA (de fevereiro a maio de 2016).

³⁹ Na época da geração dos dados.

UAMA, seus objetivos pedagógicos, suas ações, o quadro de disciplinas e de que forma nós poderíamos atuar. Em seguida, compartilhei a motivação para a realização do projeto, os objetivos pretendidos, a fundamentação teórica e a metodologia a serem utilizadas e seu respectivo cronograma. Considerando a necessidade de estudo e de embasamento teórico inicial, além das leituras sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa e elaboração e implementação de uma SD, esclareci que precisaríamos compartilhar referências sobre ensino de inglês para idosos e que as redes sociais poderiam nos ajudar nessa tarefa.

Quadro 6 – Cronograma inicial de atividades do projeto de inglês na UAMA.

DATAS	ATIVIDADES
novembro de 2015	Primeiras reuniões virtuais do coletivo de trabalho ⁴⁰ através de redes sociais para troca de ideias e compartilhamento de materiais teóricos e/ou didáticos
15 de dezembro de 2015	Primeira reunião presencial do nosso coletivo de trabalho
29 de janeiro de 2016	Aula inaugural na UAMA
04 de fevereiro de 2016	Segunda reunião presencial para começar a planejar a SD, com foco na primeira aula
01 a 08 de fevereiro de 2016	Período de matrícula dos alunos na UAMA
25 de fevereiro de 2016	Início do curso de inglês na UAMA
fevereiro a maio de 2016	Encontros semanais (presenciais e/ou virtuais) para planejamento e avaliação sobre o curso
maio de 2016	Encerramento do primeiro semestre do curso

Fonte: Elaboração própria.

No dia 29 de janeiro de 2016, eu, Nara e Tony participamos da Aula Inaugural da UAMA com a turma que teria início naquele ano, momento no qual conhecemos boa parte da equipe docente e discente, nos apresentamos e falamos um pouco sobre os objetivos do nosso curso. Em 04 de fevereiro, tivemos mais uma reunião para planejarmos a primeira aula, definirmos como a SD seria implementada e o material didático a ser utilizado. De 01 a 08 de fevereiro de 2016 foi o período destinado à matrícula dos alunos para o curso que foi iniciado no dia 25 de fevereiro. Daquele momento em diante passamos a ter encontros semanais (presenciais e/ou virtuais) para fins de avaliação da aula da semana e planejamento das aulas seguintes, conforme consta no Quadro 6.

⁴⁰ O coletivo de trabalho era composto pelos dois professores colaboradores deste estudo e pela coordenadora do projeto de extensão.

4.4 REGISTRANDO AS CENAS (A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES)

Os dados desta pesquisa foram gerados à luz dos pressupostos metodológicos do ISD, conforme Bronckart (2008), para análise do agir comunicativo de professores em situação de trabalho. Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 241), “a análise do agir representado nos textos pode ser feita em todo e qualquer texto que constitua a rede discursiva que compõe diferentes situações de trabalho do professor”.

Dentre esses textos, encontram-se os textos produzidos posteriormente à realização do trabalho, que são os textos “[...] avaliativos ou interpretativos, em que o próprio actante ou um observador/pesquisador externo interpreta/avalia o trabalho do profissional [...]” (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007, p. 241).

Após aprovação do projeto por parte do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba⁴¹, foram realizadas sete sessões de entrevistas de ACS, com Nara e Tony, sobre as aulas ministradas nos meses de setembro a outubro de 2016, com o propósito de trazer para o presente as experiências vivenciadas naquelas cenas, por meio de textos produzidos pelos próprios professores após a realização de uma determinada tarefa. Nas palavras de Brasileiro (2011, p. 205), a ACS tem como objetivo “[...] fazer da atividade passada o objeto da atividade presente, por meio da linguagem”.

O método indireto da autoconfrontação foi desenvolvido na área da Psicologia do Trabalho, mais especificamente na Clínica da Atividade, com a função de obter dados sobre o trabalho real dos profissionais (CLOT, 2007). A autoconfrontação pode ocorrer em duas modalidades: simples (entrevista individual com cada professor) ou cruzada (entrevista com dois professores ou mais ao mesmo tempo). No caso deste estudo, fiz uso da ACS, tendo em vista o objetivo de verificar o texto de cada professor sobre seu próprio agir.

Segundo Clot (2007), a prática da autoconfrontação favorece o desenvolvimento do trabalhador e do poder de agir por meio da verbalização sobre a atividade que desempenha através do diálogo, o motor do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

⁴¹ Comprovado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 79167417.2.0000.5188 e Parecer nº 2.350.874, disponível no site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Esclareço que, na época em que submeti o projeto à apreciação do Comitê de Ética, o meu objetivo era investigar a identidade docente. Porém, após analisar os dados, meu objeto de estudo passou a ser o agir docente, o que me levou também a modificar os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

No Brasil, o método da ACS tem sido usado por vários pesquisadores (LOUSADA, 2006; MACHADO, 2007; BUENO; ROCHA, 2016), dentre eles alguns membros do GELIT/UFPB (PEREIRA, 2016; SANT'ANA, 2016; LEAL, 2017), como forma de investigar o trabalho do professor e favorecer uma interpretação mais significativa sobre as dimensões distintas desse trabalho, contribuindo, assim, com a prática reflexiva de ressignificação do próprio agir e do processo de formação docente como um todo.

Ainda sobre a linguagem utilizada no processo de autoconfrontação, Souza-e-Silva (2004) esclarece que não consiste em uma forma de fazer o professor explicar seu agir, mas um meio de levar o pesquisador a pensar e a sentir como o professor, sem, no entanto, perder seu olhar de pesquisador.

Em relação ao professor, Lousada (2004, p. 280) esclarece que o método da AC favorece o surgimento de “uma zona de desenvolvimento na qual controvérsias profissionais sobre os estilos e as ações de cada um dos sujeitos poderiam aparecer”, e essa experiência possibilita outras percepções, compreensões e ações, recriando, por conseguinte, o objeto compreendido.

Nas palavras de Bakhtin (1895/1975/1992, p. 335), “[d]entro dos limites de um único e mesmo enunciado, uma oração pode ser reiterada (repetição, autocitação), porém, cada ocorrência representa um novo fragmento de enunciado, pois sua posição e sua função mudaram no todo do enunciado”.

Neste sentido, Lousada (2004, p. 292) reforça a importância do método da autoconfrontação como possibilidade de “criar um *corpus* observável do trabalho real do professor em todas as suas dimensões [...]”. Diante do exposto, optei, na presente pesquisa, pela utilização das ACS, como forma de acessar aspectos do trabalho docente não facilmente observáveis, alcançado, assim, uma compreensão mais ampla do agir docente e das suas implicações no desenvolvimento dos professores em formação inicial (colaboradores deste estudo).

Os dados foram gerados a partir da gravação em vídeo de seis aulas de inglês ministradas em parceria pelos colaboradores no período de 01 de setembro a 13 de outubro de 2016 na UAMA, perfazendo um total de 12 horas de gravação. Um mês após essas gravações, dei início às entrevistas de ACS com cada colaborador. As entrevistas foram realizadas na Central de Aulas da UEPB, em dias e horários pré-agendados com os professores. Como os dois colaboradores ministravam as aulas juntos, foi necessário selecionar, em cada aula filmada, cenas em que

apenas um deles estivesse em evidência para garantir a realização adequada da técnica ACS, na qual cada participante comenta sua própria atuação (CLOT, 2007). Dessa forma, tive, ao final, um total de três sessões de autoconfrontação com o professor Tony e quatro sessões com a professora Nara, com um total de dez horas de gravação em vídeo, que foram posteriormente transcritas⁴² (Apêndice D), compondo o *corpus* desta pesquisa.

Esclareço que, tendo em vista a dificuldade de realização das entrevistas imediatamente após a gravação das aulas, no momento das entrevistas os colaboradores tiveram a oportunidade de rever a SD planejada para que pudessem lembrar os objetivos pretendidos. Só depois desse momento cada entrevista foi iniciada, a partir de cenas previamente selecionadas em que cada colaborador ficava mais em evidência, como forma de favorecer seu olhar sobre o seu próprio agir. Com base nas cenas selecionadas, o(a) colaborador(a) (ou eu mesma, como pesquisadora) pausávamos a gravação para que um comentário ou esclarecimento fosse feito.

4.5 COMPREENDENDO OS DADOS

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os efeitos do ensino de inglês para idosos na UAMA no agir de dois professores em formação inicial. Para isso, estabeleci como objetivos específicos: (i) identificar as representações sobre o trabalho docente na UAMA tematizadas nos textos empíricos de professores de inglês em formação inicial; (ii) investigar o que as representações mencionadas pelos professores revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA; e (iii) analisar de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores no contexto de ensino de inglês para idosos.

Com base nesses objetivos específicos, listei no Quadro 7, a seguir, as perguntas norteadoras desta pesquisa e os respectivos procedimentos utilizados para analisá-las, considerando os níveis de análise do ISD (conforme apresentado no capítulo 3 deste trabalho).

Quadro 7 – Perguntas de pesquisa e procedimentos de análise.

PERGUNTAS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	NÍVEIS DE ANÁLISE
1. Quais representações sobre	Identificação dos conteúdos	

⁴² As transcrições das entrevistas foram realizadas com base nos recursos da Análise da Conversação adaptados de Dionísio (2001), conforme consta no Apêndice C.

o trabalho docente na UAMA são tematizadas nos textos empíricos dos professores de inglês em formação inicial?	temáticos mais relevantes no <i>corpus</i> .	Organizacional
2. O que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?	Investigação das vozes e modalizações mais significativas no <i>corpus</i> .	Enunciativo
3. De que forma o agir docente é ressignificado pelos professores no contexto de ensino de inglês para idosos?	Análise das dimensões do agir quanto ao agir ressignificado presentes no <i>corpus</i> .	Semântico

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as perguntas de pesquisa, partindo do nível organizacional, comecei com a análise do plano geral dos textos a partir da identificação dos segmentos temáticos centrais quanto ao trabalho do professor de inglês na UAMA. Em seguida, com foco no nível enunciativo, verifiquei os mecanismos de inserção de vozes e a análise das modalizações como forma de investigar as dimensões do trabalho docente reveladas naquele contexto. Por fim, contemplando o nível semântico, analisei as dimensões do agir ressignificado para identificar intenções, finalidades, razões e capacidades dos professores. Ao percorrer esses caminhos, emerge a discursivização dos colaboradores sobre as transformações do seu agir no contexto de ensino de inglês para idosos da UAMA.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados gerados para esta pesquisa.

5 ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA UAMA: ENCONTROS, AFETOS, SABERES E FAZERES

A tarefa não consiste tanto em ver o que ninguém até hoje viu, mas em pensar o que ninguém pensou até agora sobre aquilo que todos veem (Arthur Schopenhauer).

O olhar voltado para um objeto permite enxergá-lo com mais clareza, especialmente quando feito sob diversos ângulos, possibilitando o entendimento de outras perspectivas. Afinal, como diz Schopenhauer, o diferencial nessa tarefa é a capacidade de ampliar a compreensão sobre o que vemos. Foi esse o entendimento a partir dos textos dos professores sobre o seu trabalho na sala de aula de língua inglesa da UAMA.

Neste capítulo, como forma de garantir esse olhar mais atento e ampliado sobre o agir docente, coerente com o objetivo geral deste estudo (analisar os efeitos do ensino de inglês para idosos na UAMA no agir de dois professores em formação inicial), apresento a análise e interpretação sobre os textos dos colaboradores desta pesquisa contemplando as representações, conflitos, emoções, fazeres e saberes que os envolveram.

Ao longo da análise, busco responder as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais representações sobre o trabalho docente na UAMA são tematizadas nos textos empíricos dos professores de inglês em formação inicial?; (2) O que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?; e (3) De que forma o agir docente é ressignificado pelos professores no contexto de ensino de inglês para idosos?

Para isso, conforme descrito no Quadro 7 (na metodologia), em sintonia com o quadro teórico-metodológico do ISD e sua proposta descendente de trabalho com o texto, foram adotados os seguintes procedimentos: (1) considerando o nível organizacional, os dados gerados foram categorizados a partir dos conteúdos temáticos mais relevantes identificados nos textos dos professores; (2) em seguida, com foco no nível enunciativo, foram analisadas as vozes e modalizações presentes nesses textos; e, por fim, (3) tendo em vista o nível semântico, foram investigadas as dimensões do agir e as ressignificações mencionadas pelos professores em seus textos.

A experiência de ensino de inglês para idosos, dado o seu caráter inovador para os professores colaboradores desta pesquisa, deu margem à tematização de vários conteúdos temáticos. Todavia, o plano global do texto revelou alguns subtemas principais abordados pelos professores na linguagem sobre o trabalho (NOUROUDINE, 2002), diretamente relacionados aos próprios professores, aos idosos e ao contexto da UAMA, evidenciando a centralidade em que essas questões são postas.

A partir da interpretação dos dados gerados para esta pesquisa durante as entrevistas de ACS, foi possível perceber a importância dos encontros que se estabeleceram naquela comunidade de prática. Primeiramente, entre os professores, mediados pela coordenadora e o coletivo de trabalho na UAMA (coordenador da UAMA, demais professores e funcionários) e, em seguida, com os alunos idosos, marcados por expectativas, desafios e descobertas. Ao final, foi possível constatar o quanto esses encontros afetaram o trabalho dos professores, determinando (re)configurações e ressignificações do agir.

Com base nos encontros e nas transformações por eles proporcionadas, os subtemas mais relevantes mencionados pelos professores foram agrupados em três temas, a saber: (1) encontros do coletivo de trabalho; (2) encontros com os alunos idosos; e (3) efeitos dos encontros no trabalho docente, conforme consta no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Síntese dos temas e subtemas mais relevantes.

TEMAS	SUBTEMAS
Encontros do coletivo de trabalho	-vantagens da parceria; -diferenças entre os professores.
Encontros com os alunos idosos	-faixa etária; -necessidade de escrever; -afetividade.
Efeitos dos encontros no trabalho docente	-assistência individualizada; -gerenciamento do tempo; -necessidade de cumprir o planejamento.

Fonte: Elaboração própria.

A análise a seguir discutirá os excertos referentes a cada um dos temas e seus respectivos subtemas com foco nas vozes (para identificação dos posicionamentos enunciativos), nas modalidades (para avaliação sobre aspectos do conteúdo temático) e nas dimensões do agir (BRONCKART, 2012, 2006) com o intuito de destacar as nuances do trabalho docente (AMIGUES, 2004; CLOT 2007) presentes naquele contexto de ensino, bem como as motivações,

intenções, recursos e capacidades do agir docente evidenciados nos textos dos professores colaboradores deste estudo (BRONCKART, 2006).

5.1 ENCONTROS DO COLETIVO DE TRABALHO: *DOIS EM UM*

“Eu acredito firmemente que a atmosfera de companheirismo presente entre nós tem beneficiado o projeto de maneira extraordinariamente positiva” (trecho da narrativa de Nara).

“A forma de trabalho escolhida também me proporcionou um crescimento imponderável [...]” (trecho da narrativa de Tony).

Apesar de Nara e Tony serem professores em formação inicial no mesmo semestre (como já mencionado) do Curso de Letras-Inglês da UEPB, por estudarem em turnos distintos, não se conheciam até o convite para fazerem parte do projeto de extensão de curso de inglês na UAMA. O primeiro encontro de ambos se deu no dia 15 de dezembro de 2015 (conforme descrito na seção 4.3 do capítulo de metodologia) e foi nesse momento que os professores colaboradores tiveram acesso a informações sobre a UAMA e o projeto em si, bem como compartilharam seus saberes e questionamentos gerais sobre o novo desafio que se apresentava. Os demais encontros, presenciais ou virtuais, que se intensificaram a partir de janeiro de 2016 e, sobretudo, as aulas do primeiro semestre do curso de inglês, iniciadas em 25 de fevereiro de 2016, serviram para aproximar Nara e Tony cada vez mais, moldando, assim, a relação que se estabeleceria, bem como reforçando as diferenças existentes e os eventuais conflitos entre eles.

Quanto aos encontros do coletivo de trabalho, ao longo das entrevistas de ACS, os professores mencionaram dois subtemas principais: as vantagens da parceria (trabalho facilitado, divisão de tarefas, aprendizado com o colega) e as diferenças existentes entre eles (diferenças de personalidade, idade, gerenciamento do tempo em aula, experiências e abordagens de ensino), promovendo (auto)reflexões, negociações e (re)configurações do agir, conforme descrito nos excertos a seguir.

Excerto 01 – Sessão 1 – Nara

1019. **Nara:** é::, e a gente/a gente aprende com o tempo, obviamente foi com o tempo que eu
 1020. fui conhecendo ele e ele foi me conhecendo, né?
 1021. **P⁴³:** certo

⁴³ P = Pesquisadora.

1022. **Nara:** o que os dois queri::am, ali para realmente trabalhar e tal, mas em termos de
 1023. personalidade, de pessoa a gente foi se conhecendo ao longo/ao longo do tempo, ao
 1024. longo dos meses, né?
 1025. **P:** hum
 1026. **Nara:** mas assim, foi bom estabe/estabelecer, de que o mérito não é de um e de outro, é
 1027. dos dois
 1028. **P:** isso, é
 1029. **Nara:** é dos dois, é do grupo, é do conjunto, né?
 1030. **P:** é
 1031. **Nara:** nós somos três, então todo mundo tem um papel importante e o mérito é do que
 1032. está acontecendo na SAa, da resposta dos alunos enfim, é/é em conjunto, então:: essa
 1033. confiança ela foi sendo construída, obviamente porque nós não nos conhecíamos e
 1034. graças a Deus a/ajudou muito, muito, muito porque eu tive outras experiências que não
 1035. teve esse momento
 1036. **P:** certo
 1037. **Nara:** é um trabalho peno::so

No Excerto 01, Nara esclarece que, por não se conhecerem, foi com o tempo que eles foram aprendendo sobre as particularidades do outro, mas afirma que o fato de terem um objetivo em comum e a consciência de que o mérito pelos resultados alcançados seria dos dois, ou, como ela esclarece, dos três (incluindo a coordenadora como membro do coletivo), foi fundamental para o clima de confiança que se estabeleceu neste coletivo de trabalho específico da UAMA (diferente de experiências prévias que ela teve). Essa interpretação de Nara reforça o entendimento do contexto da UAMA como uma comunidade de prática devido ao engajamento mútuo de seus membros em prol de um interesse em comum, em sintonia com os elementos constitutivos dessas comunidades à luz de Martinelli (2014).

A professora deixa claro, ao longo do excerto, a voz de autor empírico expressa, principalmente, pelos dêiticos *a gente* (*a gente aprende; a gente foi se conhecendo*), *os dois* (*os dois queriam*), *nós* (*nós somos três*) e *todo mundo* (*todo mundo tem um papel*), evidenciando sua consciência sobre um agir pautado na responsabilidade do coletivo. O uso da conjunção explicativa *porque* (*porque eu tive outras experiências*) revela o motivo interiorizado (dimensão motivacional) pelo qual Nara agradece enfaticamente, marcado pelo advérbio *muito* (*graças a Deus a/ajudou muito, muito, muito*), pela parceria que teve com Tony em comparação com uma experiência prévia e negativa de ensino em dupla, como foi possível identificar pelo modalizador apreciativo *penoso* (*é um trabalho peno::so*).

Ainda, ao longo do Excerto 01, são usadas modalizações lógicas como *obviamente* e *realmente* reforçando a certeza da professora quanto à forma como a parceria foi se firmando e dos objetivos em comum pretendidos por todos os envolvidos.

Excerto 02 – Sessão 3 - Tony

1184. **Tony:** eu acho que a gente tá ali como dois em um
 1185. **P:** tá, certo
 1186. **Tony:** eu acho que é como dois em um, alguns /.../ como a gente já falou nos encontros
 1187. anteriores, alguns alunos vão mais, recorrem mais a Nara
 1188. **P:** sim
 1189. **Tony:** outros mais a mim
 1190. **P:** hunrum
 1191. **Tony:** mas, é/é no geral no grupo eu acho que vê um professor ali na frente
 1192. **P:** tá
 1193. **Tony:** duas metades de um professor
 1194. **P:** interessante, muito interessante, você se sente bem? Se sentem confortáveis?
 1195. **Tony:** muito, muito, muito, né?
 1196. **P:** tá bom
 1197. **Tony:** também nunca tinha trabalhado nesse contexto, nem:: no contexto de/como
 1198. ajudante, que fosse
 1199. **P:** sim, um assistente
 1200. **Tony:** nem eu sendo ajudante, nem tendo alguém me ajudando
 1201. **P:** certo
 1202. **Tony:** nunca tive assistência dessa forma, sendo dois professores, no começo havia
 1203. dúvida, diferença de idade, diferença de experiência em ensino
 1204. **P:** isso
 1205. **Tony:** então diferença da forma como a gente aprendeu, mas hoje assim /.../ é como eu
 1206. disse naquela hora, a gente fez uma coisa sem se olhar, a gente combinou uma coisa
 1207. sem se olhar
 1208. **P:** certo
 1209. **Tony:** então, eu sei que eu posso colocar a bola naquela direção que ela tá ali para pegar
 1210. **P:** hunrum
 1211. **Tony:** ela do mesmo jeito
 1212. **P:** interessante
 1213. **Tony:** e a gente já se sente confortável para mudar
 1214. **P:** hum
 1215. **Tony:** para improvisar e tal
 1216. **P:** porque já tem a sintonia, né?
 1217. **Tony:** a gente já cresceu muito, do começo para cá a gente já cresceu muito

No Excerto 02, Tony revela sua percepção de que os dois professores em sala atuam, na verdade, como dois em um (*eu acho que a gente tá ali como dois em um*) e afirma acreditar que os alunos também os veem dessa forma (*no geral no grupo eu acho que vê um professor ali na frente; duas metades de um professor*), mesmo demonstrando suas afinidades por um ou outro professor (*alguns alunos vão mais, recorrem mais a Nara; outros mais a mim*). Diferentemente

de Nara, Tony afirma que nunca havia dividido a sala com outro professor (*nunca tive assistência dessa forma*) e esclarece que, apesar das diferenças entre eles (idade, experiência de ensino e aprendizagem), a sintonia se faz presente. É possível comprovar essa sintonia por meio dos modalizadores pragmáticos (*fez; combinou*) e do dêitico *a gente* evidenciando o que fazem e como fazem (*sem se olhar*).

Tony demonstra sua confiança em Nara ao afirmar a sua crença (*eu sei*) de que ela saberá o que fazer, assim como ele, quando ela precisar (*eu sei que eu posso colocar a bola naquela direção que ela tá ali para pegar; ela do mesmo jeito*). Assim como Nara, Tony acredita que o tempo de convivência tem favorecido o crescimento entre eles e a confiança para mudar, para improvisar (*a gente já se sente confortável para mudar; para improvisar e tal; a gente já cresceu muito, do começo para cá a gente já cresceu muito*), revelando também as capacidades que têm sido desenvolvidas por eles quanto ao trabalho (dimensão das capacidades). O uso do dêitico *a gente*, ao descrever a relação entre eles, reforça o entendimento de ser este um pensamento do coletivo.

Ao afirmar, expressamente, a percepção do quanto cresceram como professores na experiência de ensino de inglês para idosos, Tony atribui significações ao seu agir e ao de Nara caracterizando, assim, o movimento de desenvolvimento, conforme descrito por Bronckart (2008).

Nara e Tony acreditam que o fato de darem aula em dupla naquela turma da UAMA facilitou o trabalho, conforme descrito nos excertos a seguir.

Excerto 03 – Sessão 3 – Nara

1171. **Nara:** de perceber que: um aluno, sei lá, comentou alguma coisa e eu não escute::i e ele escuto
 1172. e foi muito importan::te
 1173. **P:** sim, certo
 1174. **Nara:** e ele chega ali e entra e fala e tal
 1175. **P:** tá
 1176. **Nara:** percebe o momen::to certo, de adequar, né?
 1177. **P:** certo
 1178. **Nara:** de entrar e pedir a fala, enfim, isso acontece várias vezes, ou em outros momentos
 1179. eu estou aqui na frente e ele percebe que tem um aluno lá atrás, que está tendo alguma
 1180. dificulda::de, e ele sai do lugar dele e vai lá atende::r lá o aluno, ou eu também faço isso
 1181. **P:** certo
 1182. **Nara:** e perce::bo e tal eu acho/eu acho MUito importante e por sermos dois isso é eu
 1183. posso dizer que é o que faz o diferencial em relação a/ao administrar da as::la,
 1184. administrar do PLANEjamento também
 1185. **P:** certo
 1186. **Nara:** o fato de sermos dois, ajuda muito e ele perceber, tanto ele quanto eu de que:: é

1187. uma parceria e que por isso, esse momento eu estou aqui sozinha, é o MEU momento
 1188. **P:** certo
 1189. **P:** mas se ele quiser entrar e falar alguma coisa ele entra
 1190. **Nara:** [ele tem espaço para isso
 1191. **P:** [ele tem espaço para isso
 1192. **Nara:** tanto ele quanto eu a gente fornece esse espaço
 1193. **P:** hanram
 1194. **Nara:** e:: [[a gente
 1195. **P:** [[é recíproco
 1196. **Nara:** é recíproco
 1197. **P:** certo
 1198. **Nara:** e a gente compartilha desse tanto assim de quando é que /.../ compartilha que eu
 1199. digo é que os dois têm essa perspectiva
 1200. **P:** sim
 1201. **Nara:** essa característica de perceber “Quando é que eu posso?” E às vezes quando a
 1202. gente achava que não podia “Desculpa aí se eu atrapalhei” “Não, que nada!” A gente vai
 1203. aprendendo, né?
 1204. **P:** sim
 1205. **Nara:** mas é muito importante, MUIto importante

No Excerto 03, Nara aborda a dimensão do trabalho realizado na UAMA com base na sintonia existente entre ela e seu colega Tony durante a aula e suas demandas (*os dois têm essa perspectiva*). Ela afirma que os dois sabem que podem interferir na fala do outro, quando necessário (*ele tem espaço para isso; tanto eu quanto ele a gente fornece esse espaço*), percebem quando um aluno está aparentando dificuldades durante uma explicação e se deslocam para atendê-lo, enquanto o outro professor está ocupado. Para Nara, o fato de serem dois professores atuando em parceria torna o agir facilitado no gerenciamento e planejamento da aula (*posso dizer que é o que faz o diferencial em relação a/ao administrar da [as aulas], administrar do PLAnejamento também*).

A professora descreve o quanto seu colega está envolvido naquele agir (*ele percebe; ele sai do lugar...vai lá atender*) e marca voz de autora empírica através do dêitico eu (*eu também faço isso; percebo; eu acho*), mas, sobretudo, do dêitico a gente (*a gente fornece; a gente compartilha; a gente achava; a gente vai aprendendo*), salientando a força do coletivo estabelecido nas ações realizadas e as capacidades por eles desenvolvidas. Algumas modalidades de tom apreciativo usadas de forma repetitiva (*eu acho/eu acho MUIto importante; é o que faz o diferencial; ajuda muito; muito importante, MUIto importante*) exaltam a avaliação positiva que a professora faz a respeito da relação e do modo de agir do coletivo do qual faz parte no contexto de ensino na UAMA.

Excerto 04 – Sessão 1 - Tony

1038. **Tony:** é:: e outros aspectos do que cada um faz na aula, foi/foi acontecendo dessa forma
 1039. **P:** sim
 1040. **Tony:** cada um foi pegando para si, ou o outro foi jogando
 1041. **P:** sim
 1042. **Tony:** como negócio de tecnologia “Faz você eu vou fazer assim e mando para [[você.”
 1043. **P:** [[certo
 1044. **Tony:** “E você formata”
 1045. **P:** ah tá, então, é talvez essas/essas coisas sobre esses/sobre quem conduz determinados
 1046. momentos, talvez tenha a ver com essas afinidades, não é?
 1047. **Tony:** sim, sim, acho que cada um se sente mais à vontade para fazer alguma coisa
 1048. **P:** certo
 1049. **Tony:** como a gente está se conhecendo cada vez melhor, então a gente vai reconhecendo
 1050. a/a fraqueza do outro
 1051. **P:** sim, é
 1052. **Tony:** ou a força do outro e vai dizendo “Não, eu vou com isso, você vai com isso”,
 1053. entendeu?
 1054. **P:** certo
 1055. **Tony:** então daí vai
 1056. **P:** é o trabalho em equipe mesmo, né? De/de parceria
 1057. **Tony:** é:, e facilita muito a aula em equipe, não é? Porque é um contexto novo para mim
 1058. **P:** hunrum
 1059. **Tony:** dar aula com outro professor em sala, dividindo a aula
 1060. **P:** certo
 1061. **Tony:** é:: mas facilita demais e/e quanto mais entrosamento
 1062. **P:** já que você tocou nesse ponto, foi um aspecto desafiador inicialmente, saber que
 1063. seria um trabalho em dupla?
 1064. **Tony:** f::oi mas: a:: /.../ da melhor forma assim
 1065. **P:** ah, certo, um desafio no/no sentido positivo, né?
 1066. **Tony:** isso, isso, nenhuma resistência, ah não, nada do tipo
 1067. **P:** porque também era uma pessoa que você não conhecia, né?
 1068. **Tony:** hanram
 1069. **P:** para algumas pessoas isso representa um elemento dificultador
 1070. **Tony:** é, vamos naquela de vamos sondar
 1071. **P:** hanram
 1072. **Tony:** vamos ver aquela sondagem, mas foi/foi uma surpresa muito boa, como eu já
 1073. disse para ela, é:: pela questão da idade e tudo
 1074. **P:** sim
 1075. **Tony:** eu pensava que ela fosse ficar caladinha, aceitando tudo o que eu dissesse e eu vi
 1076. que não era assim
 1077. **P:** hum
 1078. **Tony:** ela defende também o que ela acredita, ela se coloca, é:: então foi/foi ótimo
 1079. assim, e::: como aprendi, né? E como aprendi também com ela
 1080. **P:** entendi, que bom

Tony descreve, no Excerto 04, como ele e Nara foram percebendo os pontos fortes e fracos de cada um, conforme revelado pelo uso do dêitico *a gente*, evidenciando a implicação conjunta desse coletivo, bem como pelo uso da modalização apreciativa *cada vez melhor* para

expressar a sua percepção sobre como essa relação tem se desenvolvido (*como a gente está se conhecendo cada vez melhor, então a gente vai reconhecendo a/a fraqueza do outro; ou a força do outro*).

Assim como Nara, Tony percebe na experiência de dividir a aula com outro professor algo que facilita muito o trabalho (*facilita muito a aula em equipe, não é?; mas facilita demais...*). Para o professor, a diferença de idade e outras existentes entre eles não o fizeram resistir a essa experiência e ele revela, por meio de uma modalização apreciativa, que *foi uma surpresa muito boa*. Tony confessa sua crença de que, pelo fato de Nara ser mais nova que ele, acreditava que ela teria uma postura passiva diante de suas colocações de professor mais velho e mais experiente (*pela questão da idade e tudo; eu pensava que ela fosse ficar caladinha, aceitando tudo o que eu dissesse*), mas afirma ter gostado de ver sua atitude de posicionar-se, defender suas ideias e complementa que aprendeu muito com ela (*E como aprendi também com ela*).

Essa reflexão feita por Tony, quanto às expectativas relacionadas às diferenças de idade, reflete, na minha compreensão, a crença existente de que o indivíduo mais velho, mais experiente é sempre quem tem algo a ensinar, diferentemente do mais jovem, que seria, nesse entendimento, alguém que só tem a aprender. Todavia, entendo que comunidades de prática como a UAMA ampliam nossa compreensão e nos levam a desmistificar crenças existentes sobre quem de fato ensina e/ou aprende nesse encontro de gerações (OLIVEIRA, 1999). No caso dos nossos professores colaboradores, antes mesmo do encontro que tiveram com os alunos idosos e dos conhecimentos ali partilhados, o próprio encontro entre os professores que compõem o coletivo de trabalho já propiciou a ressignificação dessa crença, proporcionando novos aprendizados e criando zonas de desenvolvimento.

No encontro desse coletivo, conforme mencionado, além da sintonia citada e das diferenças de idade, os professores colaboradores descrevem outras diferenças existentes entre eles, mais visíveis com a convivência, levando-os a fazerem comparações sobre suas formas de agir.

Excerto 05 – Sessão 4 - Nara

1212. **Nara:** porque, engraçado é que aqui é o contrário em relação à idade, eles me veem muito
 1213. novinha, né?
 (...)

 1226. **Nara:** justamente, eu tenho essa preocupação de/de não ser a professora /.../ de ser ríspida,
 1227. né?
 1228. **P:** hunrum

1229. **Nara:** mas eu/eu vejo que há momentos em que é necessário
 1230. **P:** certo
 1231. **Nara:** porque se não perde o controle e: você acaba /.../, né? E eu fiquei realmente o contexto
 1232. ali:: muda
 1233. **P:** pedia essa postura
 1234. **Nara:** me mudou
 1235. **P:** hunrum
 1236. **Nara:** de uma forma que eu achei que /.../ então aqui, é mais Tony que chega “Oh pessoal,
 1237. vamos lá! Vamos prestar atenção!” às vezes ele fala “Olha, é o seguinte!” vê que ele fala até
 1238. em um tom mais sério
 1239. **P:** certo
 1240. **Nara:** que eu super aprovo, está certíssimo, mas eu teria a maior dificuldade de fazer
 1241. ((risos))
 1242. **P:** você acha que é possível ser firme sem ser rude, como Professora?
 1243. **Nara:** eu acho, eu acho
 1244. **P:** como se diz, chamar a turma à realidade
 1245. **Nara:** hanram
 1246. **P:** dizer olha “Vem prestar atenção!” sem ser rude e sem ser grossa? Sem magoar ninguém,
 1247. pensando nessa questão da afetividade
 1248. **Nara:** eu acho que tem, eu ainda estou aprendendo como fazer

Nara comenta, no Excerto 05, sobre a sua dificuldade em assumir uma postura mais firme perante a turma, justifica esse agir a partir de uma avaliação que faz sobre como os alunos a veem (*eles me veem muito novinha*) e compara-se ao seu colega, que mesmo usando um tom mais sério, quando necessário, age com tranquilidade ao se impor diante dos seus alunos. A professora faz uso de modalizações apreciativas para indicar a postura de Tony (*eu super aprovo, está certíssimo*), mas, por meio de uma modalização pragmática, mostra a sua dificuldade de agir do mesmo modo (*eu teria a maior dificuldade de fazer*).

Após a revelação feita por Nara durante a entrevista de não querer ser uma professora dura com seus alunos (*eu tenho essa preocupação de/de não ser a professora /.../ de ser ríspida, né?*), ela foi questionada sobre sua crença na possibilidade de assumir uma postura mais firme como professora sem ser rude (*você acha que é possível ser firme sem ser rude, como Professora?*). Nara respondeu que acredita ser possível e revela, através de uma modalização pragmática, ser uma capacidade em desenvolvimento (*eu ainda estou aprendendo como fazer*).

Na análise linguístico-discursiva desse excerto, é desvelada a ocorrência do sentimento de insegurança por parte de Nara motivado tanto pela sua pouca idade (*eles me veem muito novinha*) quanto pelo pouco tempo de experiência de ensino – sentimento este bastante comum a vários professores em formação inicial. Essa insegurança de Nara revela uma razão interiorizada

(dimensão motivacional) para seu agir, marcada por crenças pessoais. Todavia, apesar de desestabilizarem-na um pouco, as crenças não parecem comprometer a sua identidade docente impedindo-a de agir, servindo, ao contrário, com um elemento motivador na sua busca constante por seu desenvolvimento profissional.

Excerto 06 – Sessão 3 - Tony

1635. **P:** falando sobre o planejamento, de quem faz o quê, no geral não, que é como você vem
 1636. dizendo, mas é algumas coisas que eu me sinto mais confortável eu assumo, e outras
 1637. coisas que ele tem mais facilidade ele assume
 1638. **Tony:** hunrum
 1639. **P:** né? E aqui foi um momento que isso ficou evidente assim, a solicitação dela
 1640. **Tony:** a coisa da indução
 1641. **P:** certo
 1642. **Tony:** é com ela
 1643. **P:** tá
 1644. **Tony:** ela vai fazer
 1645. **P:** é
 1646. **Tony:** aí ela vai saber entrar no assunto:to
 1647. **P:** tá, certo
 1648. **Tony:** de forma indireta, arrodian::do e envolvendo o grupo, né?
 1649. **P:** *ok*
 1650. **Tony:** eu já vou chegar e vou dizer “hoje o assunto é tal”
 1651. **P:** certo
 1652. **Tony:** ((risos)) a parte tecnológica é com ela também, formatação, essas coisas e tudo,
 1653. eu faço tudo no *Word* e mando

Tony esclarece a forma como, naturalmente, se organizaram durante o planejamento das aulas, definindo os modos de agir de cada um a partir de suas próprias afinidades. Mas o professor também revela, neste excerto, um pouco sobre as suas diferenças em termos de abordagem do conteúdo a ser apresentado, no qual Nara faz uso de um método mais indutivo (segundo Tony), enquanto ele lida de forma mais objetiva e direta com a apresentação do conteúdo. As diferenças entre as formas de agir dos professores são expressas pelo contraste entre o uso o uso dos pronomes *ela* e *eu*, reforçadas nas modalizações pragmáticas associadas a cada agir (*ela vai fazer; ela vai saber; eu já vou chegar e vou dizer*).

Para o trabalho desempenhado em dupla, acredito ser necessário observar as afinidades de cada um de modo a explorá-las adequadamente no gerenciamento da sala de aula, respeitar as diferenças e possibilitar aos dois professores sentirem-se igualmente importantes na execução do seu trabalho.

Excerto 07 – Sessão 4 - Nara

1629. **Nara:** pode ser? ((adianta o vídeo)) menino, eu nem tinha percebido o tempo
 1630. **P:** o tempo que você ficou na dupla?
 1631. **Nara:** é, e ele aqui
 1632. **P:** hunrum
 1633. **Nara:** ((risos)) é engraçado viu? Eu fico com essa, ele já atendeu essa e essa daqui
 1634. **P:** certo
 1635. **Nara:** assim, que eu faço esse comentário, meio que comparan::do, sei lá, nesse sentido
 1636. **P:** sim, sim
 1637. **Nara:** não, é mais por-que eu fico surpresa, em como, assim de uma forma muito positiva,
 1638. como que ele consegue dar assistência
 1639. **P:** certo
 1640. **Nara:** para tantos grupos, eu creio que, eu não sei, mas eu creio que ele seja mais objetivo e
 1641. tudo mais, mas é/é:: um exemplo que eu olho e digo não “Eu queria também
 1642. conseguir”
 1643. **P:** certo
 1644. **Nara:** obviamente e/eu entendo que é: diferente essa dupla é diferente dessa, que é diferente
 1645. dessa
 1646. **P:** hunrum
 1647. **Nara:** então eu não me sinto culpa:da “Ah::, meu Deus!” não é esse peso que eu estou
 1648. falando
 1649. **P:** certo
 1650. **Nara:** mas eu quero essa praticidade, que eu acredito que Tony tem
 1651. **P:** para poder atender o maior número de pessoas, né?
 1652. **Nara:** isso, até porque ele tem muito mais experiência de sala de aula
 1653. **P:** certo
 1654. **Nara:** então, talvez ele tenha bem mais prática do que eu
 1655. **P:** hunrum
 1656. **Nara:** então assim, o/o incômodo que eu tenho é só de pensar se eu estou pensando, se eu
 1657. estou deixando muita carga nele, entendeu?
 1658. **P:** certo, entendi
 1659. **Nara:** essa é a minha preocupação, mas por outro/por outro lado eu fico “Nossa, ele tem
 1660. bastante prática. Isso é muito bom!”
 1661. **P:** hunrum
 1662. **Nara:** quem sabe eu consigo também, ir aprendendo isso e a gente
 1663. **P:** ham
 1664. **Nara:** eu acho que é uma coisa muito positiva

No Excerto 07, Nara revela uma nuance do trabalho real ao surpreender-se, inicialmente, com a quantidade de tempo que ficou com uma única dupla – *eu nem tinha percebido o tempo; me surpreendi, com a/com a quantidade de tempo que eu passei aqui*, enquanto seu colega Tony divide-se na assistência para outras duplas. Essa observação faz a professora comparar-se ao colega, por meio de modalizações apreciativas, afirmando ser ele mais objetivo, mais experiente e com mais prática no gerenciamento da aula (*mais objetivo; tem muito mais experiência de sala de aula; bem mais prática do que eu; tem bastante prática; isso é muito bom*).

Nesse momento, Nara (re)configura seu agir, revelando sua intenção de aprender a agir como Tony (*Eu queria também conseguir; eu quero essa praticidade; quem sabe eu consigo também, ir aprendendo isso*), e evidencia sua preocupação, através de modalizações apreciativas, de estar sobrecarregando o seu colega pela sua pouca experiência como professora (*o/o incômodo que eu tenho é só de pensar se eu estou pesando, se eu estou deixando muita carga nele*).

Ao longo deste excerto, a voz de autor empírico aparece todas as vezes que Nara se compara ao professor Tony por meio de ações mentais (*eu creio; eu acredito; eu acho; minha preocupação*), ressaltando as capacidades do professor Tony (*ele consegue dar assistência; ele tem muito mais experiência; ele tem bastante prática*). É possível constatar no texto de Nara a dimensão do trabalho real (CLOT, 2007) através da qual a professora revela o seu desejo, ainda não alcançado, de ter a experiência, praticidade e objetividade demonstradas pelo seu colega Tony.

Excerto 08 – Sessão 1 - Tony

355. **Tony:** todas as atividades, tudo o que é previsto ali, então é tanto que:: eu /.../ pronto,
 356. me comparando com/com a Nara eu tenho o tempo muito mais na cabeça
 357. **P:** hum:
 358. **Tony:** para fazer as coisas
 359. **P:** certo
 360. **Tony:** costume
 361. **P:** é
 362. **Tony:** para fazer, eu sei em quanto tempo está
 363. **P:** certo
 364. **Tony:** ela tipo, olha demais o relógio e ela perde mais um pouquinho o controle
 365. **P:** certo
 366. **Tony:** ela leva mais tempo numa atividade, nesse sentido
 367. **P:** é, entendi
 368. **Tony:** então eu também não cobro, às vezes faço um sinal “Acelera, vai, vamos que /.../”
 369. **P:** certo, certo
 370. **Tony:** mas assim cobrança externa não, é mais uma cobrança minha
 371. **P:** certo
 372. **Tony:** de fazer tudo
 373. **P:** mas de qualquer forma, você acha que pode haver então essa influência, da sua experiência,
 374. anterior de ensino, na qual planejamentos geralmente são cobra::dos, né?
 375. **Tony:** hunrum
 376. **P:** e existe um controle, tu tá falando em escola de idiomas no geral, né?
 377. **Tony:** hunrum
 378. **P:** para que se cum:pra
 379. **Tony:** eu acho que qua-se com certeza
 380. **P:** certo
 381. **Tony:** eu acho que quase com certeza, eu posso afirmar que tem
 382. **P:** certo
 383. **Tony:** porque eu sei que /.../ pronto, toda escola de idioma tem essa cobrança de cumprir

384. o plano de aula, mas as aulas são mais indutivas
 385. **P:** certo
 386. **Tony:** é aquela coisa mais solta, mais /.../ e no caso da minha escola não, é no tempo
 387. limite, cinco minutos para atividade tal, dez minutos para atividade tal, quinze minutos
 388. **P:** hum
 389. **Tony:** então, eu acho que isso ficou em mim
 390. **P:** certo, certo
 391. **Tony:** essa cobrança do tempo
 392. **P:** é inerente à prática não é?
 393. **Tony:** é, essa coisa de querer fazer tudo dentro do tempo certinho

No Excerto 08, Tony deixa clara a sua percepção sobre seu maior controle do tempo destinado a cada atividade em comparação com sua colega (*eu tenho o tempo muito mais na cabeça*). Tony afirma estar mais acostumado a lidar com o tempo em sala de aula e que, por isso, às vezes, solicita que Nara acelere na condução de algumas atividades (*acelera, vai*). O professor esclarece que não há uma cobrança externa em relação a essa postura, mas revela (após ser questionado) que há uma influência dos procedimentos típicos da escola de idiomas na qual trabalha no seu agir, uma vez que, naquela metodologia, cada atividade tem um tempo específico delimitado para a sua execução (*eu acho que isso ficou em mim*).

No texto de Tony, predomina a voz de autor empírico (*me comparando; eu tenho; eu sei*) revelando os processos mentais dos quais se utiliza para expressar suas capacidades. O professor também revela a avaliação que faz de Nara, por meio de modalizações apreciativas, à medida que descreve: *ela olha demais o relógio; ela perde mais um pouquinho o controle; ela leva mais tempo numa atividade*.

Tony esclarece que, embora, às vezes, cobre a professora quanto ao gerenciamento do tempo, essa prescrição não é externa, mas uma tarefa por ele prefigurada a partir da sua experiência prévia de ensino na escola de idiomas (voz social). Ele expressa essa constatação inicialmente sem muita segurança, por meio de modalizações apreciativas (*eu acho; quase*), mas, logo em seguida, faz uso de modalizações lógicas (*com certeza; eu posso afirmar*) para revelar a sua convicção sobre a influência da sua experiência anterior no seu agir na UAMA, reconhecendo, ao final, em tom apreciativo: *eu acho que isso ficou em mim*. Essa constatação feita pelo professor reforça o meu entendimento sobre a escola de línguas como “[...] uma forte instância prescritiva do trabalho d[os] professor[es] de língua inglesa” (PEREIRA, 2016, p. 130).

Nos Excertos 09 e 10, Tony descreve mais uma diferença existente entre eles, que são as abordagens distintas utilizadas por cada professor na condução das aulas

Excerto 09 – Sessão 2 - Tony

326. **Tony:** então isso aí foi um alívio
 327. **P:** ((pausa o vídeo))
 328. **Tony:** no dia que você fez a reunião e falou “Vamos trazer eles para o nível da
 329. consciência”
 330. **P:** ah:: tá
 331. **Tony:** eu estava ansioso por aquilo
 332. **P:** por quê?
 333. **Tony:** eu/eu
 334. **P:** como é que tava sendo antes? Qual foi a mudança?
 335. **Tony:** eu gosto de um certo nível de co/.../ essa coisa muito intuitiva de “Vamo, vamo clicar
 336. uma coisa aqui.” Lá::: no anterior a gente sabe que ia trabalhar cores
 337. **P:** certo
 338. **Tony:** mas para o aluno, o aluno está só se divertindo
 339. **P:** entendi, entendi
 340. **Tony:** então essa coisa de sem saber o porquê, a gente sabe, mas eles não
 341. **P:** certo
 342. **Tony:** é::: eu não gosto /.../ eu gosto/eu gosto de como a gente tentou fazer aí
 343. **P:** ham
 344. **Tony:** de trazer “A gente tá estudando /.../ a gente vai estudar o *did* porque a gente vai falar
 345. agora do passado”
 346. **P:** certo
 347. **Tony:** “E para falar do passado a gente precisa do *did*”
 348. **P:** tá
 349. **Tony:** eu não vou chegar [[simplesmente /.../
 350. **P:** [[e:: até então o curso não tava tendo essa proposta?
 351. **Tony:** é::: aí veio a questão do equilíbrio
 352. **P:** certo
 353. **Tony:** se você olhar, em toda/em toda aula ou na maioria, na maior parte do tempo há uma
 354. tentativa do equilíbrio
 355. **P:** certo
 356. **Tony:** Nara querendo induzir e eu querendo deixar mais consciente
 357. **P:** ah, entendi
 358. **Tony:** então, eu gosto de explicar tudo, se de /.../ por exemplo, se fosse uma aula eu sozinho,
 359. eu ia dizer “A gente vai fazer essa atividade, porque aqui a gente está praticando essa
 360. estrutura.”, estruturalista mesmo
 361. **P:** certo, como ponto de partida
 362. **Tony:** si::m
 363. **P:** apresentando o conteúdo
 364. **Tony:** a gente vai justificar, a gente vai fazer isso, por causa disso
 365. **P:** entendi
 366. **Tony:** é aqui que eu quero chegar
 367. **P:** entendi, então
 368. **Tony:** “Eu vou explicar isso, porque a gente vai precisar”
 369. **P:** certo
 370. **Tony:** se fosse a Nara /.../ se fosse a aula dela sozinha faz uma coisa e depois diz que a gente

371. fez isso por isso
 372. **P:** entendi, entendi
 373. **Tony:** então o aluno consegue fazer e ela explica depois, ou não, né?
 374. **P:** certo
 375. **Tony:** às vezes nem /.../ ele consegue fazer intuitivamente e aí vai
 376. **P:** certo
 377. **Tony:** aí quando você chegou e disse assim “Vamos trazer” eu disse “Nossa! O meu
 378. momento.”
 379. **P:** certo, *ok*, mas era /.../ isso era uma coisa /.../ essa tua /.../ me parece ser uma crença
 380. **Tony:** hanram
 381. **P:** de que:: a aprendizagem se efetiva, por esse caminho, né? Com tudo bem claro desde
 382. o início, trazendo
 383. **Tony:** [[no adulto
 384. **P:** [[no adulto especificamente?
 385. **Tony:** hunrum, a partir do/da fase adulta
 386. **P:** sim, certo, tá, então para criança pode ser outra proposta
 387. **Tony:** vale mais intuitiva

Ao longo do Excerto 09, Tony revela a insatisfação que sente com a abordagem indutiva predominantemente utilizada por Nara ao ensinar o conteúdo. Para ele, a sugestão da coordenadora do curso, em uma das reuniões de planejamento das aulas, de deixar os objetivos de cada atividade mais claros para os alunos representou um *alívio* (*isso aí foi um alívio*), que ele esperava muito que acontecesse, como podemos verificar na modalização apreciativa expressa pelo adjetivo *ansioso* (*eu estava ansioso por aquilo*). Para o professor, esse seria o seu momento de agir (*o meu momento*) e colocar em prática o que realmente acreditava como abordagem de ensino mais adequada ao aluno adulto, evidenciando, assim, a dimensão motivacional do seu agir, ancorada em razões interiorizadas sobre como ensinar.

Tony deixa clara a sua avaliação apreciativa negativa (*eu não gosto*) quanto à abordagem indutiva utilizada em alguns momentos da aula, na qual, para ele, o aluno não sabe o porquê de estar aprendendo um determinado conteúdo. Neste momento da entrevista, o professor ilustra seu texto sobre como gosta de fazer a partir de uma cena assistida (*eu gosto/eu gosto de como a gente tentou fazer aí*), na qual o objetivo do conteúdo estudado é partilhado com os alunos, como podemos observar pelo uso do discurso direto reforçando a sua fala (“*a gente vai estudar o did porque a gente vai falar agora do passado*”; “*E para falar do passado a gente precisa do did*”).

É possível perceber, neste excerto, o caráter conflituoso do trabalho docente (MACHADO, 2007) quando Tony afirma que em boa parte das aulas há uma tentativa de equilíbrio por parte de ambos os professores em como conduzir a aula, cada um a seu modo: *Nara querendo induzir e eu querendo deixar mais consciente*. A dimensão intencional do agir de

cada professor revela-se pelo uso do verbo querer, reforçando as crenças e práticas individuais distintas.

Ao descrever as diferentes abordagens utilizadas por cada professor, Tony (re)configura seu agir, por meio de verbos no pretérito (*fosse; ia dizer*) ao afirmar como faria (*eu gosto de explicar tudo, se de /.../ por exemplo, se fosse uma aula eu sozinho, eu ia dizer “A gente vai fazer essa atividade, porque aqui a gente está praticando essa estrutura”, estruturalista mesmo*). O professor enfatiza a dimensão motivacional de seu agir, reforçado pelo uso das conjunções *por causa* e *porque*, justificando-a a partir de uma visão mais estruturalista da língua (*a gente vai fazer isso, por causa disso*).

Excerto 10 – Sessão 3 - Tony

154. **Tony:** sim, é, eu acho a gente até vinha observan:do e estamos definindo melhor agora o
 155. que fazer
 156. **P:** certo, tá
 157. **Tony:** como tratar, é sempre aquele equilíbrio a Nara ela quer essa coisa mais indutiva
 158. **P:** certo, certo
 159. **Tony:** e eu mais para o outro lado, eu mostro primeiro
 160. **P:** tá
 161. **Tony:** para depois /.../ por mim eu mostraria primeiro isso no quadro e depois eu mostro
 162. no texto
 163. **P:** hum
 164. **Tony:** e ela chega com o texto, para extrair
 165. **P:** certo

No Excerto 10, mais uma vez, Tony (re)configura o seu agir afirmando, por meio de verbos no pretérito (*mostraria*), o que gostaria de fazer (*por mim eu mostraria primeiro isso no quadro e depois eu mostro no texto*), diferentemente de Nara (*ela chega com o texto, para extrair*). Porém, ele revela em seu discurso haver um compromisso dos dois (*estamos definindo*) em encontrar o equilíbrio necessário para a condução das aulas e avaliam positivamente essa busca, conforme revelado pelo uso do modalizador apreciativo *melhor* (*estamos definindo melhor agora o que fazer*).

Apresento, no Quadro 9, uma síntese das categorias utilizadas nesta análise e as marcas linguísticas usadas pelos professores nas suas entrevistas de ACS quanto ao tema dos encontros do coletivo de trabalho.

Quadro 9 – Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os encontros do coletivo de trabalho.

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Vozes de autor empírico	<i>a gente</i> (a gente aprende; a gente foi se conhecendo; a gente tá ali como dois em um; a gente já cresceu muito; a gente compartilha; a gente vai aprendendo); <i>os dois</i> (os dois queriam); <i>nós</i> (nós somos três); <i>todo mundo</i> (todo mundo tem um papel); <i>eu</i> (eu também faço isso; eu percebo; eu já vou chegar e vou dizer)
Modalizações apreciativas	<i>penoso</i> (.... é um trabalho penoso::so); <i>muito importante</i> (eu acho/eu acho MUito importante; muito importante, MULto importante); <i>muito boa</i> (foi uma surpresa muito boa); <i>certíssimo</i> (eu super aprovo, está certíssimo); <i>objetivo</i> (mais objetivo); <i>mais experiência</i> (tem muito mais experiência de sala de aula); <i>prática</i> (bem mais prática do que eu; tem bastante prática); <i>incômodo</i> (o/o incômodo que eu tenho é só de pensar se eu estou pesando); <i>mais tempo</i> (ela perde mais um pouquinho o controle; ela leva mais tempo numa atividade); <i>alívio</i> (isso aí foi um alívio); <i>ansioso</i> (eu estava ansioso por aquilo); <i>gosto</i> (eu não gosto; eu gosto/eu gosto de como a gente tentou fazer aí); <i>melhor</i> (estamos definindo melhor agora o que fazer)
Modalizações lógicas	<i>obviamente</i> (obviamente foi com o tempo que eu fui conhecendo ele; obviamente porque nós não nos conhecíamos); <i>realmente</i> (os dois queri::am, ali para realmente trabalhar); <i>com certeza</i> (eu acho que quase com certeza); <i>posso afirmar</i> (eu posso afirmar que tem)
Modalizações pragmáticas	<i>fez</i> (a gente fez uma coisa sem se olhar); <i>combinou</i> (a gente combinou uma coisa sem se olhar; <i>teria</i> (eu teria a maior dificuldade de fazer); <i>estou aprendendo</i> (eu ainda estou aprendendo como fazer)
Dimensão motivacional do agir	<i>porque</i> (porque eu tive outras experiências; porque [...] eles me veem muito novinha, né?; porque a gente vai precisar); <i>por causa disso</i> (a gente vai

	<i>fazer isso, por causa disso)</i>
Dimensão intencional do agir	queria (eu queria também conseguir); quero (eu quero essa praticidade; é aqui que eu quero chegar); querendo (Nara querendo induzir e eu querendo deixar mais consciente)
Dimensão das capacidades para agir	consegue (ele consegue dar assistência); tem (ele tem muito mais experiência; ele tem bastante prática); tenho (eu tenho); sei (eu sei)

Fonte: Elaboração própria.

Na análise linguístico-discursiva dos excertos das entrevistas de ACS sobre os encontros do coletivo de trabalho, os seguintes elementos foram predominantes: voz de autor empírico (BRONCKART, 2012) retratado, sobretudo, pelo uso do dêitico *a gente*, evidenciando a força do agir coletivo; modalizações apreciativas (BRONCKART, 2012), expressando a avaliação feita pelos professores sobre as vantagens de dar aulas em parceria e as diferenças entre eles; e dimensão das capacidades, reforçando o quanto o encontro do coletivo promoveu o desenvolvimento de novas capacidades por parte de cada professor.

Na análise do *corpus*, verifiquei, ainda, que, embora a relação entre Tony e Nara tenha sido, na maior parte do tempo, de parceria, respeito mútuo e confiança, os conflitos também se fizeram presentes, caracterizando os desencontros desse coletivo de trabalho, provocando ressignificação de crenças (quando Tony afirma ter aprendido com Nara, mesmo sendo mais nova e menos experiente que ele - Excerto 04) e despertando emoções em cada professor (insegurança de Nara diante do colega mais experiente - Excerto 05; alívio e ansiedade de Tony pela mudança em uma prática pedagógica - Excerto 09).

Além disso, esses desencontros propiciaram (re)configurações no agir de cada um, uma vez que, ao comparar-se com Tony, Nara revela o quanto gostaria de conseguir agir como seu colega, com mais objetividade e praticidade na condução da aula e atribui essas características dele como resultado de sua maior experiência como professor (Excerto 07). Tony, por sua vez, também se compara com Nara; porém, ao invés de demonstrar seu interesse em agir como ela, evidencia as abordagens distintas utilizadas por cada um deles. Em suma, este momento, o professor (re)configura o seu agir, afirmando como gostaria de agir em sala, fazendo uso de uma

abordagem mais dedutiva e estruturalista de ensino, em oposição ao método indutivo utilizado por Nara (Excerto 10).

Diante do exposto, entendo que os des/encontros vivenciados ao longo dessa experiência de formação docente afetaram o direcionamento sobre como agir naquela sala de aula, reforçam não apenas a sua natureza conflituosa, mas, principalmente, representando uma “fonte para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador” (MACHADO, 2007). Creio que, na medida em que os professores seguiram buscando, de forma colaborativa, um equilíbrio entre suas abordagens (e crenças) distintas sobre ensino, novos aprendizados foram surgindo, favorecendo, por sua vez, a criação de novas zonas de desenvolvimento para ambos.

Além dos encontros do coletivo de trabalho, na análise do trabalho docente na UAMA, identifiquei os encontros com os alunos idosos como mais um tema relevante mencionado pelos professores ao longo das entrevistas, conforme descrito na próxima subseção.

5.2 ENCONTROS COM OS ALUNOS IDOSOS: É BEM PECULIAR DA IDADE

“Me preocupo com cada detalhe de uma atividade, a cor, o tipo de letra, a distância da carteira pro quadro, a luz da sala, que são fatores muito mais importantes na terceira idade [...]” (trecho da narrativa de Tony).

“Os alunos, especialmente por suas idades, também compartilham conhecimento, o que enriquece a aula e a aprendizagem” (trecho da narrativa de Nara).

Conforme já mencionado neste estudo, o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade multifacetada, permeada por variáveis, dentre elas os outros indivíduos com os quais o professor se relaciona, sobretudo, os alunos, aqueles para quem a atividade é (ou deve ser) prioritariamente destinada. Assim, é fundamental que haja um conhecimento adequado deste público, no que diz respeito aos seus interesses, características de aprendizagem, necessidades, eventuais limitações e expectativas.

No caso desta pesquisa, o conhecimento sobre os alunos idosos foi construído durante os encontros na UAMA, também marcados por conflitos, caracterizando um dos temas mais relevantes mencionados pelos professores em seus textos. Assim, quanto aos encontros com os alunos idosos, emergem três subtemas como sendo os mais recorrentes: (i) faixa etária; (ii) necessidade de escrever; e (iii) afetividade.

Nas entrevistas, ambos os professores demonstraram um olhar atento em relação às características dos alunos diretamente associadas à faixa etária (dificuldades visuais, auditivas ou relacionadas à memória), ainda que inicialmente motivados por leituras de teoria (durante as reuniões do coletivo de trabalho) relacionada às necessidades de alunos idosos no contexto de ensino de inglês para idosos (OLIVEIRA, 1999, 2001; VALENTE, 2001; MACHADO *et al*, 2009; OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010; ARRUDA, 2010).

Excerto 11 - Sessão 1 - Tony

544. **Tony:** fica mais claro para eles e fica mais claro para todo mundo, mas assim, é mais
 545. recorrente, pelas leituras que a gente fez, pelas leituras específicas
 546. **P:** certo
 547. **Tony:** para o grupo em relação à idade, a: então a gente se preocupa com a luz, com/com o
 548. contraste de cor, isso tudo
 549. **P:** hum
 550. **Tony:** e para que possam compreender melhor, né?
 551. **P:** certo, certo
 552. **Tony:** compreender a atividade, enxergar melhor, ouvir melhor
 553. **P:** certo
 554. **Tony:** é uma preocupação constante, para que possam entender e fazer melhor

No Excerto 11, Tony menciona a preocupação que têm como professores em relação às limitações visuais dos alunos dessa faixa etária, conforme demonstrado pelo uso da modalização de valor apreciativo *se preocupa* e *é uma preocupação constante*, reforçando, por meio do adjetivo, a frequência desse cuidado. Ao explicar seus cuidados, Tony revela a dimensão intencional individual do seu agir, cujo foco é favorecer a compreensão dos alunos quanto às atividades, levando-os a realizarem-nas da melhor maneira possível (*para que possam entender e fazer melhor*).

O referido excerto também deixa claro que o cuidado com a questão da limitação visual foi uma iniciativa dos professores motivada pelas leituras teóricas (*pelas leituras que a gente fez*) sobre alunos idosos (*para o grupo em relação à idade*). Acredito que esse caráter evidencia ainda o compromisso do coletivo de trabalho (revelado pelo uso frequente do dêitico *a gente*, como voz de autor empírico) em preparar-se adequadamente para dar a melhor assistência possível ao seu grupo específico de alunos, buscando, no estudo da teoria sobre o ensino de inglês para idosos, uma validade normativa externa para este agir.

Esse compromisso assumido pelos colaboradores reforça o caráter inclusivo dessa experiência de formação docente, em sintonia com o pensamento de Medrado e Celani (2017b, p.

212) sobre as expectativas quanto a esse professor: “[...] a inclusão requer do professor não o olhar benevolente ou generoso, mas o profissionalismo sensível para compreender as características e limitações da deficiência do seu aluno”.

Excerto 12 – Sessão 4 - Nara

2817. **Nara:** que eu poderia até pegar, coisa que eles não fazem, eles não pedem a gente nada
 2818. **P:** absolutamente nada, é, é
 2819. **Nara:** nada assim, de/até para arrastar a cadeira, puxar/arrastar uma cadeira, eles querem fazer
 2820. isso, né?
 2821. **P:** é verdade
 2822. **Nara:** então eles não/não pedem nossa assistência para essas coisas, eu acho que é até algo que
 2823. a gente pode ficar atentos para evitar que eles se desloquem assi::m
 2824. **P:** hunrum
 2825. **Nara:** levem /.../ toda essa dificuldade e eu fico imaginando, como que a gente tem que pensar
 2826. nisso, né? De::, desde o *slide* por causa da limitação /.../ engraçado assim, que ainda assim
 2827. pronto, na quinta-feira passada eu ainda ouvi, eu digitando “Aumenta essa letra! Essa letra
 2828. está pequena!”
 2829. **P:** certo
 2830. **Nara:** para mim estava ótima, estava grande
 2831. **P:** tá
 2832. **Nara:** estava mais de quatorze, mas para mim estava ótima mas para eles não e:: todas essas
 2833. questões assim, limitação física, nenhum está demonstrando cansaço até agora

No Excerto 12, Nara reflete sobre o fato de os alunos não solicitarem ajuda dos professores sequer para pegar uma cadeira em sala e afirma que seria algo que ela *poderia* fazer. Percebo nessa possibilidade de agir uma dimensão motivacional por motivo individual da professora relacionado ao seu cuidado quanto às limitações dos alunos a partir da sua leitura sobre o contexto, o que, mais adiante, ela descreve como algo que ambos *podem* fazer como professores, demonstrado pelo uso do dêitico *a gente* e pela oração explicativa *para evitar que eles se desloquem assi::m*.

Ainda no Excerto 12, Nara faz uso da modalização deôntica *tem* para retratar uma prescrição inerente ao ofício de professor, cuja responsabilidade do coletivo é evidenciada pelo uso do dêitico *a gente* (*como a gente tem que pensar nisso*). Essas marcas linguísticas indicam a constatação da professora sobre a amplitude e complexidade do trabalho do professor (MACHADO, 2007), que precisa contemplar demandas diversas em sala de aula, desde aspectos aparentemente menores, como a fonte da letra a ser utilizada em um *slide* de apresentação, porém necessários para seus alunos idosos.

É relevante evidenciar o fato de que a professora já tinha consciência da necessidade de ter esse cuidado com a limitação visual de alunos idosos em geral (a partir do estudo da teoria, conforme já mencionado), mas, ainda assim, reconhece que é preciso ouvir os próprios alunos no contexto específico quanto ao apoio que precisam e em que medida precisam (*para mim estava ótima, estava grande...estava mais de quatorze, mas para mim estava ótima, mas para eles não*) para atendê-los adequadamente. Ao fazer uso do discurso direto, reproduzindo a fala de um dos alunos, a professora destaca a voz dos alunos como personagens diretamente implicados no seu agir (*eu ainda ouvi, eu digitando “Aumenta essa letra! Essa letra está pequena!”*).

Excerto 13 – Sessão 2 - Nara

500. **Nara:** então, como é que eu vou acompanhar uma coisa que eu não estou captando?
 501. **P:** certo
 502. **Nara:** como é que aquela informação vai de fato, se solidificar na minha mente
 503. **P:** hunrum
 504. **Nara:** se eu não estou ouvindo, se eu não estou prestando atenção?
 505. **P:** é, tem razão
 506. **Nara:** tem alguns alunos que me parecem que é::, que percebem essa/essa dificuldade
 507. **P:** hunrum
 508. **Nara:** que a idade traz que estão assim, atentos mesmo
 509. **P:** certo
 510. **Nara:** não olham para o lado

Nara descreve, no Excerto 13, a sua percepção de que os alunos sabem que possuem dificuldade auditiva em razão da faixa etária (*tem alguns alunos que me parecem que é::, que percebem essa/essa dificuldade... que a idade traz*) e, por isso, esforçam-se para ficar mais atentos durante a aula (*atentos mesmo...não olham para o lado*). Como mencionado na página 38 deste trabalho, essa limitação física auditiva é um dos aspectos mencionados por Porto (2018) como algo a ser observado em relação às características dos alunos idosos em contextos de aprendizagem de língua inglesa.

Nesse excerto, observa-se que, embora a professora utilize o dêitico *eu* (*como é que eu vou acompanhar uma coisa que eu não estou captando; se eu não estou ouvindo, se eu não estou prestando atenção*), ela não está referindo-se à sua voz de autor empírico naquele discurso, mas à voz de personagem (no caso, seus alunos) como forma de enfatizar a percepção dos próprios alunos sobre suas limitações. Esse cuidado revela o reconhecimento e valorização da professora

sobre os seus alunos e suas necessidades (caracterizando o compromisso inclusivo dessa experiência de formação inicial), dando-lhes voz (literalmente) em sua própria reflexão.

Excerto 14 – Sessão 4 - Nara

55. **Nara:** é::, porque assim, eu/eu como professora, eu gosto de que:: os alu::nos, to:dos eles
 56. percebam que eu estou interessada em acompanhã::-los, né?
 57. **P:** certo
 58. **Nara:** não é? Que eu não estou apenas “Passei uma atividade, coloquei uma atividade e se virem
 59. aí!”
 60. **P:** [[cada um que se vire
 61. **Nara:** não, eu quero demonstrar para todos
 62. **P:** hunrum
 63. **Nara:** que, eu estou muito interessada em ajudá-lo, já que:: a/a minha concepção de/de
 64. professor, né? De ensino como é que se dá, eu sou um guia, não sou uma pessoa que eu vou
 65. jogar, façam só e se quiserem venham até aqui, até porque isso nem/nem é viável nesse
 66. contexto
 67. **P:** hunrum
 68. **Nara:** “Eu tô aqui sentada e qualquer dúvida venha aqui!” não
 69. **P:** isso
 70. **Nara:** a gente tem que sair e ir lá
 71. **P:** nessa /.../ é verdade, nesse grupo ainda mais assim
 72. **Nara:** nesse grupo tem/tem essa limitação, né? Física

Ainda considerando a faixa etária dos alunos, Nara revela, no Excerto 14, por meio de uma modalização de valor apreciativo (*eu gosto*), a sua satisfação em fazer os alunos perceberem o quanto ela tem interesse em acompanhá-los adequadamente. Esse interesse é algo que a professora faz questão de demonstrar para seus alunos, como podemos observar pelo uso da modalização pragmática *eu quero*.

Esse desejo de Nara revela a dimensão motivacional para seu agir a partir de sua crença (*a/a minha concepção de/de professor, né?*) sobre ser professora nesse contexto específico de ensino, como alguém que deve mediar e favorecer o aprendizado, respeitando as características particulares dos seus alunos (*eu sou um guia, não sou uma pessoa que eu vou jogar, façam só e se quiserem venham até aqui, até porque isso nem/nem é viável nesse contexto*). O uso da modalização deontica *tem* (*a gente tem que sair e ir lá*) reforça o compromisso assumido pela professora em atender o grupo diante de sua necessidade inclusiva em termos de limitações físicas (*nesse grupo tem/tem essa limitação, né? Física*). Acredito que essa prescrição pode ter sido motivada pelas leituras teóricas feitas pelos professores, retratando a influência da voz da didática (LOUSADA, 2011) no agir docente.

É possível identificar nessa crença de Nara uma sintonia com as constatações de Machado, Chaves e Oliveira (2009) sobre alguns aspectos normalmente verificados em contextos de ensino de inglês para idosos: uma relação professor-aluno baseada no diálogo; a necessidade do desenvolvimento de um método específico voltado aos interesses dos alunos; e a prioridade da interação no ensino-aprendizagem.

Outro aspecto mencionado por Tony e Nara quanto à faixa etária dos alunos foi a insegurança quanto à memória, que, por sua vez, segundo os professores, parece estar relacionado a outro subtema recorrente nos textos analisados: a necessidade de escrever dos alunos.

Excerto 15 – Sessão 2 - Tony

710. **Tony:** não é falta de respeito pelo professor, mas eles vão no tempo deles, então “Eu quero
711. copiar, eu entendo o que você está dizendo, eu entendo que não era para copiar, mas eu
712. quero.”
713. **P:** ham
714. **Tony:** “Eu preciso.” E também passa por aquilo o nível de consciência que eles têm
715. da própria/a insegurança da memória
716. **P:** certo, certo

No Excerto 15, Tony descreve como seus alunos lidam com a necessidade de fazer anotações durante a aula, afirmando que o fazem não por falta de respeito, mas por ser algo que entendem que precisam fazer. O uso do discurso direto, reproduzindo a fala dos alunos, reforça esse entendimento, sobretudo, pelo uso de uma modalização pragmática (*quero*) e uma deôntica (*preciso*). O professor justifica esse comportamento dos alunos a partir da consciência que eles possuem sobre mais uma limitação física relacionada à faixa etária, que é a insegurança quanto à memória.

Excerto 16 – Sessão 3 - Nara

763. **Nara:** não era uma palestra, mas eles sentem a necessidade, tudo o que aparece ali:: “Eu tenho
764. que escrever” muitos preocupados, com essa preocupação “Eu vou me esquecer”
765. **P:** certo
766. **Nara:** por isso que eu acredito que é bem peculiar da idade
767. **P:** hunrum
768. **Nara:** porque eles sabem que têm uma dificuldade com a memória
769. **P:** certo
770. **Nara:** que a capacidade de memória está mais baixa, então “Eita, eu não vou lembrar, então eu
771. tenho que escrever”
772. **P:** entendi, certo
773. **Nara:** então [[por isso /.../
774. **P:** [[uma segurança, né?

775. **Nara:** é, para dizer “Eu vou me lembrar depois porque eu escrevi”, por isso que eu acho que é
 776. be::m/bem é presente, bem/bem mais forte [[nessa faixa etária
 777. **P:** [[nessa faixa etária
 778. **Nara:** é eu acredito que por causa dessa dificuldade que eles têm com a memória, eles acham
 779. que anotar vai ajudar e também, não sei se enfim /.../eu achoo ((risos)) eu acho
 780. que isso demonstra, eu posso até dizer uma viagem agora, mas eu acho que isso
 781. demonstra que::/que//que um grau de/de interesse, sabe?
 782. **P:** hum::
 783. **Nara:** de/de responsabilidade com/com/com essa /.../ com o curso, no sentido de “Eu
 784. estou fazendo!”

Em seu texto, Nara faz uso da voz de personagens expressa tanto pelo dêitico *eu* ao utilizar o discurso direto para reproduzir a fala dos alunos em relação às suas dificuldades de memória (*Eu tenho que escrever; Eu vou me esquecer; Eita, eu não vou lembrar, então eu tenho que escrever; Eu vou me lembrar depois porque eu escrevi*).

A professora avalia de forma compreensiva essa necessidade de escrever por parte de seus alunos⁴⁴, pois, mesmo sem muita convicção (*posso até dizer uma viagem agora*), ela acredita que esse comportamento de seus alunos, além de ser típico da faixa etária (*é bem peculiar da idade; é be::m/bem é presente, bem/bem mais forte [[nessa faixa etária*), pelas dificuldades de memória, revelam o *interesse* e *responsabilidade* que eles têm com o curso. Essa avaliação apreciativa, marcada pela voz de autor empírico (*eu acredito; eu acho*) é feita para justificar a necessidade dos alunos de anotar tudo como um sinal de compromisso com as aulas (*eu acho que isso demonstra que::/que//que um grau de/de interesse*).

É possível observar, nessa avaliação feita por Nara, aspectos relacionados à noção de “ensino culturalmente sensível”, na perspectiva da FPJS, (ZEICHNER, 2008), no qual o professor “tem uma visão positiva de alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles [...]”.

Excerto 17 – Sessão 2 - Tony

193. **Tony:** ((indica no vídeo os alunos)) copian:do, mexendo com não sei o que copiando
 194. **P:** certo
 195. **Tony:** na hora da instrução, depois chamam
 196. **P:** ((pausa o vídeo)) por que esse momento da cópia deles, é:, aliás, reformulando a pergunta,
 197. é: esse/essa prática, esse hábito, que eles têm de copiar durante a instrução, representa um

⁴⁴ Considero importante esclarecer que o olhar de Nara quanto às necessidades específicas de seus alunos e suas reflexões sobre a forma como essas necessidades afetaram o seu agir docente a motivaram a realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Letras-Inglês (no ano de 2016) com o objetivo de identificar as implicações sociais, cognitivas e emocionais da aprendizagem de língua inglesa por idosos.

198. impedimento, para o teu trabalho, como professor?
199. **Tony:** que me preocupa muito
200. **P:** certo
201. **Tony:** que me deixa maluco isso aí
202. **P:** por quê?
203. **Tony:** ah:: ((risos)) é:: primeiro, no momento em que você está dando a instrução, você quer
204. ser ouvido
205. **P:** certo
206. **Tony:** você quer que eles escutem a instrução para seguir a instrução
207. **P:** humrum
208. **Tony:** então se ele está copiando a atividade anterior ou aquela, ou fazendo algum tipo de
209. anotação, não está ouvindo a instrução

Tony também comenta sobre essa necessidade de escrever de seus alunos, porém confessa a sua irritação. No Excerto 17, o professor evidencia esse comportamento de seus alunos assim que começamos a assistir ao vídeo sobre uma das aulas, apontando para a imagem (*indica no vídeo os alunos*). Tony utiliza uma modalização de valor apreciativo para reforçar a sua preocupação (*me preocupa muito*) e a expressão *me deixa maluco* (mesmo seguida de risos no momento da enunciação) para revelar a sua irritação com esse comportamento dos alunos.

O professor justifica sua irritação pelo fato de que ao copiarem durante a explicação da atividade, os alunos não o ouvem, nem entendem a atividade proposta. Emerge o tom pragmático (*você quer ser ouvido...você quer que eles escutem a instrução para seguir a instrução*) no texto do professor ao apontar uma expectativa de um professor genérico (conforme expresso pelo dêitico *você*) de ser ouvido e de ter sua instrução atendida (como tarefas prefiguradas). Segundo Mazzillo (2005), as frustrações causadas pela impossibilidade de cumprir as prescrições podem resultar no estresse (neste caso, irritação) por parte do professor.

Excerto 18 – Sessão 2 - Tony

222. **Tony:** no caso assim, é:: desse grupo, né? A gente tem outras turmas que fazem uma anotação
223. que é para ver depois
224. **P:** humrum, isso não deixa de ser uma particularidade DEsse grupo, DEssa faixa etária?
225. **Tony:** nos outros grupos que eu trabalhei, eu vi a::: um aluno ou outro fazendo isso
226. **P:** certo
227. **Tony:** aí parece que a maioria, que é uma característica não de um ou de outro, mas do
228. grupo
229. **P:** certo
230. **Tony:** e que: me parece atrapalhar o grupo todo, então por isso que eu pego no pé, virou
231. minha cara
232. **P:** tá
233. **Tony:** eles fazem até piada com isso
234. **P:** certo

235. **Tony:** eu faço piada também, mas é uma coisa que a gente já pensou
 236. **P:** uma estratégia [[para
 237. **Tony:** [[amenizar é: uma outra coisa que:/que assim me preocupa é que eles anotam tudo,
 238. ótimo, nada contra anotar desde que não fique o tempo todo anotando, mas anotar de uma
 239. forma mais sistematizada, para quando você quiser, quando você precisar
 240. **P:** certo
 241. **Tony:** saber onde está
 242. **P:** hum
 243. **Tony:** parece que a necessidade deles não é MUito de anotar para procurar quando precisar,
 244. é só de anotar
 245. **P:** um hábito, como um hábito assim
 246. **Tony:** como um hábito
 247. **P:** então não como uma estratégia de aprendizagem?
 248. **Tony:** não, não

Ainda sobre a necessidade de escrever o tempo todo, no Excerto 18, Tony afirma tratar-se de uma característica deste grupo de alunos (*é uma característica não de um ou de outro, mas do grupo*), que, para ele, não consiste em uma estratégia de aprendizagem, mas apenas um hábito, que atrapalha a atenção do grupo. Esse julgamento de valor apreciativo por parte do professor é expresso através dos modalizadores *parece* e *me parece*, enquanto seu agir diante daquela situação é expresso através de modalizadores pragmáticos como *eu pego no pé* e *eu faço piada também*.

O professor comenta ainda que, de tanto reclamar com os alunos para não copiarem durante as instruções, essa cobrança já ficou associada a ele (*virou minha cara*) e que, apesar de ser algo que o contraria (um conflito), parece já ter sido naturalizado a tal ponto em sala de aula, que se tornou motivo de brincadeira para os alunos e para o próprio professor. Nesse excerto, Tony faz uso predominante de voz de autor empírico (*eu vi*; *eu pego no pé*; *eu faço piada*) para expressar seu agir diante desse hábito de cópia dos alunos, mas também evidencia os alunos (*eles fazem até piada*; *eles anotam tudo*) como personagens implicados naquele agir.

Quanto ao reconhecimento dos professores sobre a necessidade de escrever como uma característica relativa aos seus alunos idosos, foi possível verificar em seus textos que cada professor reage de forma distinta em relação a essa nuance real do seu trabalho. Enquanto Nara acredita que essa característica pode até ser um sinal de interesse dos alunos para não esquecerem do que foi apresentado em sala, como uma estratégia de aprendizagem, Tony, por sua vez, revela expressamente o quanto esse hábito de escrever tudo por parte dos alunos o incomoda, demonstrando, assim, a natureza conflituosa do trabalho (MACHADO, 2007).

Todavia, como forma de amenizar essa situação, ao longo do *corpus*, os professores mencionaram a iniciativa que tiveram de elaborar *handouts*, que consistiam em um resumo dos conteúdos mais importantes apresentados a cada aula com três objetivos principais: garantir uma melhor atenção dos alunos durante as explicações, reduzir a necessidade de escrever durante a aula e auxiliá-los na revisão do conteúdo a ser estudado em casa.

No Excerto 19, os professores descrevem um pouco os objetivos do *handout* como uma ferramenta utilizada.

Excerto 19 – Sessão 3 - Nara

1007. **Nara:** mas assim eu /.../ é eu ouvi de uma aluna, de R. algo que eu fiquei muito feliz e que eu
 1008. esPERo /.../ algo que eu até compartilhei com Tony na entrevista da minha pesquisa e eu
 1009. compartilhei com ele e ele ficou bastante feliz, eu espero que de fato isso tenha sido percebido
 1010. por outros alunos também
 1011. **P:** certo
 1012. **Nara:** e ela disse que era muito bom aqueles (...) aquele material, aquelas folhinhas, porque::
 1013. quando fosse na hora do *slide* ela prestaria atenção no *slide*, porque depois ela ia receber o que
 1014. estava no *slide*
 1015. **P:** tá, ela expressou
 1016. **Nara:** e ela falou isso com as palavras dela e:: ela disse uma coisa que eu fiquei /.../ que
 1017. também era o nosso objetivo, né? Que ela disse que “Depois quando chega em casa, eu
 1018. posso revisar exatamente o que eu vi na aula”, né? Então esse “Exatamente o que
 1019. aconteceu na aula” me deu a impressão de que “Agora eu não perdi nenhuma
 1020. informação não”
 1021. **P:** hunrum, hunrum
 1022. **Nara:** “Eu tenho exatamente o que os Professores apresentaram em sala” e alguns um apoio
 1023. em casa para revisa::r, para uma próxima atividade
 1024. **P:** isso

Considero a criação dos *handouts* pelos professores uma forma de refazerem o seu agir quanto à apresentação dos conteúdos em aula, inicialmente feita apenas através de *slides* exibidos em uma tela. Para os professores, a utilização desse instrumento possibilitaria aos alunos diminuir a necessidade frequente de escrever durante as aulas, ter maior concentração nos momentos de instrução, bem como favorecer a revisão do conteúdo em casa. Entendo que a dimensão intencional para esse agir revela a leitura individual feita por Nara e Tony sobre o contexto (*que também era o nosso objetivo*), conforme demonstrado por meio de modalização pragmática (*eu espero que de fato isso tenha sido percebido por outros alunos*).

Nara faz uso de voz de personagens para expressar a percepção de uma das alunas da turma quanto aos objetivos pretendidos pelos professores (*ela disse que era muito bom; ela expressou; ela falou isso com as palavras dela*) e, em seguida, faz uso do discurso direto para

reforçar a voz da aluna diante dessa percepção (“*eu posso revisar exatamente o que eu vi na aula; Agora eu não perdi nenhuma informação não; eu tenho exatamente o que os Professores apresentaram em sala*”).

A iniciativa dos professores de criarem os *handouts* revela uma modificação do agir a partir da adoção de um instrumento de trabalho (BUENO, 2007), motivada pela interação diária com os alunos da UAMA e observação de suas necessidades específicas, o que revela, no meu entendimento, o engajamento dos professores para atuarem nesse contexto específico. Essa iniciativa evidencia, ainda, a postura crítico-reflexiva dos professores que buscam a resolução de problemas em sala de aula em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2007).

Outro subtema mencionado pelos professores em seus textos foi a percepção sobre a afetividade presente na sala de aula da UAMA como uma característica dos alunos idosos, o que muitas vezes é sinalizado por meio de expressões faciais, favorecendo a identificação dos professores sobre os sentimentos dos alunos em relação à aula.

Excerto 20 – Sessão 3 - Nara

335. **Nara:** eu vejo a expressão facial e tal, mas você estar perto, é muito diferente, então eu acho
 336. que, até essa questão de sentimento, da emoção de você perceber que o aluno realmente tá
 337. /.../ ele está realmen:te gostando, não apenas gostando daquele [[momento
 338. **P:** [[certo
 339. **Nara:** mas está de fato participando e ta:l e no aluno idoso eu percebo muito, essa/essa
 340. questão do carinho físico até sabe? De [[você chega::r /.../
 341. **P:** [[existe, você acha que existe uma necessidade, por parte deles?
 342. **Nara:** é, existe
 343. **P:** é?
 344. **Nara:** não é uma questão apenas de palavras, sabe? De você “Ah, *Very good!*” ou coisa do
 345. tipo
 346. **P:** certo
 347. **Nara:** você ir lá e:: /.../ eles dão essa liberdade
 348. **P:** tá, certo
 349. **Nara:** é uma liberdade que eles dão, de você chegar e colocar a mão no om:bro, né?
 350. **P:** hunrum

No Excerto 20, Nara expressa a sua percepção (*eu vejo; eu percebo muito*) quanto à emoção demonstrada pelos alunos da UAMA e faz uso de modalizações lógicas como *realmente* e *de fato* para reforçar o valor de verdade atribuído a sua percepção sobre os sentimentos dos alunos na aula. Nara utiliza, ao longo do excerto, o dêitico *você* (*você estar perto; você perceber;*

você chegar; você ir lá; você chegar e colocar a mão no ombro) para indicar um modo de agir esperado de um professor genérico.

A professora evidencia ainda a questão do contato físico como uma característica dos alunos idosos, que, por sua vez, dão liberdade para que os professores também se aproximem da mesma forma (*eles dão essa liberdade; é uma liberdade eu eles dão, de você chegar e colocar a mão no om:bro*).

Excerto 21- Sessão 3 - Nara

392. **Nara:** é, é [[tem muito essa questão do afeto
 393. **P:** [[e é legítimo
 394. **Nara:** isso, e esta questão do afeto nesse grupo, eu acho MUITÍSSIMO importante, já ouvimos
 395. dos alunos isso
 396. **P:** certo
 397. **Nara:** é:: quando a aluna D. falou, né? “Vocês se abaixam ao nosso nível” eu não acho que
 398. seja apenas uma questão abstrata
 399. **P:** hunrum
 400. **Nara:** no sentido de, é:: compreender que nós como professores, temos mais contato com a
 401. língua, temos mais conhecimento] linguístico
 402. **P:** certo
 403. **Nara:** e alguns alunos não têm e a gente simplesmente entende isso, mas eu acho, eu não sei
 404. se foi isso que ela quis dizer
 405. **P:** rum
 406. **Nara:** mas eu acho que até o fato de eu pegar uma cadeira [[e sentar
 407. **P:** [[ficar junto
 408. **Nara:** ficar junto deles, né? Não só estou, eu estou aqui em pé e o aluno está sentado
 409. **P:** certo
 410. **Nara:** e o aluno tem que ficar olhando assim para mim
 411. **P:** de baixo para cima, né?
 412. **Nara:** eu acho que isso não é uma questão /.../ é uma questão tão profunda
 413. **P:** certo
 414. **Nara:** você /.../ é: eu acho uma situação não muito legal você estar conversando, ficar olhando
 415. para cima, passa aquela impressão de autoridade, mas quando eu me sento e
 416. fico, ao seu nível, né?
 417. **P:** certo
 418. **Nara:** ao nível de postura física
 419. **P:** hunrum
 420. **Nara:** eu acho que tem uma implicação aí, então, eu creio que entra essa questão da
 421. aproximação
 422. **P:** certo
 423. **Nara:** é como se eu tivesse dizendo, é o que eu queria passar para os alunos
 424. **P:** certo
 425. **Nara:** eu não sei se, indiretamente isso é transmitido para eles, mas é como se eu tivesse
 426. dizendo “Olha, Eu não estou tão distante, certo? Eu estou perto de vocês, a gente está
 427. caminhando junto”
 428. **P:** hunrum

No Excerto 21, Nara faz uso da voz de autor empírico (expresso pelo dêitico *eu*) e de uma modalização apreciativa (*acho MUITÍSSIMO importante*) para avaliar a importância da afetividade na sala de aula da UAMA, além de usar a voz de personagem de uma das alunas da turma (via discurso direto, por meio do dêitico *vocês*) para descrever a sua percepção sobre a aproximação entre professores e alunos, (*“Vocês se abaixam ao nosso nível!”*), evidencia, assim, a sua crença na importância de sentar-se junto do aluno como forma de demonstrar afeto, cuidado e confiança (*a gente está caminhando junto*).

As modalizações pragmáticas utilizadas no condicional (*se eu tivesse dizendo; eu queria passar*) expressam também a intenção da professora em indicar aos alunos, ainda que através de gestos, que se preocupa de fato com eles e que tem interesse legítimo no seu aprendizado. Esse desejo da professora em transmitir aos alunos a sua proximidade e afeto para com os alunos revela uma nuance do trabalho real, indicando uma atividade mental pretendida (CLOT, 2007) a partir de algo feito em sala de aula.

Excerto 22 - Sessão 3 - Tony

1114. **Tony:** isso aí foi Dona F., né?
 1115. **P:** certo ((pausa o vídeo))
 1116. **Tony:** foi uma/foi uma estratégia que a gente pensou pa:ra /.../ quando notou naquele momento
 1117. para sentar perto
 1118. **P:** humrum
 1119. **Tony:** aí, a gente resolveu colocar ESSE som, que foi o som que ela percebeu
 1120. **P:** certo
 1121. **Tony:** juntar com a pronúncia dela, para resgatar um pouquinho ela, colocar ela de volta no
 1122. grupo, né?
 1123. **P:** hum, autoestima
 1124. **Tony:** autoesti::ma, né? E TAMbém assim, para expandir o assunto, para “Oh, o que ela
 1125. percebeu, não é só nessa palavra, têm em outras palavras esse som”
 1126. **P:** tá, ham
 1127. **Tony:** então esse foco na/na/na pronúncia /.../ a pronúncia /.../ a preocupação de baixar o
 1128. filtro afetivo⁴⁵ também
 1129. **P:** hum
 1130. **Tony:** com relação à pronúncia “Porque eu não sei pronunciar”
 1131. **P:** certo
 1132. **Tony:** “Oh ela ouviu e só de ouvir ela pronunciou bem. Vamos todo mundo ouvir melhor”

No Excerto 22, Tony afirma que, após sentar-se junto de uma aluna com baixa autoestima como aprendiz de inglês, percebeu sua facilidade em termos de pronúncia e que, a partir dessa

⁴⁵ Nas reuniões de planejamento do curso de inglês da UAMA, os professores tiveram acesso a leituras e discussões sobre a Hipótese do Filtro Afetivo desenvolvida por Krashen (2009) nos estudos sobre aquisição de segunda língua.

percepção, resolveu incluir uma discussão sobre pronúncia naquela aula. O professor faz uso do discurso direto para retratar sua fala no momento da aula: *Oh, o que ela percebeu, não é só nessa palavra, têm em outras palavras esse som.*

Por meio da voz de autor empírico (*a gente*), Tony revela a agentividade do coletivo na tomada de decisão sobre como agir diante daquela situação, o tom pragmático (*resolveu colocar*) e a dimensão intencional (*para resgatar um pouquinho ela; para expandir o assunto*) que a caracterizou. No meu entendimento, esse cuidado revela um olhar personalizado, empático e afetuoso por parte dos professores diante das particularidades dos alunos, favorecendo, assim, o aprendizado (SILVEIRA, 2010).

Considerando o contexto específico da UAMA e seus alunos idosos, entendo que essa postura adotada pelos professores (Excerto 22) reflete as palavras de Oliveira (1999, p. 70), ao afirmar que: “[p]ossuir afetividade em relação aos idosos representa, certamente, uma grande possibilidade de encarar a velhice com naturalidade e tranquilidade, alcançando uma convivência mais harmoniosa com os idosos e consigo mesmo”.

Excerto 23 – Sessão 3 - Nara

483. **Nara:** então eu fui amando, e fui desenvolvendo [[essa postura
 484. **P:** [[ao longo
 485. **Nara:** ao longo da/da minha formação e: quando eu cheguei, quando foi o quê? No Outro
 486. PIBID, na extensão, e aqui, principalmente nesse último contexto
 487. **P:** certo
 488. **Nara:** que, essa questão da afetividade está muito mais livre, muito mais aberto, você se sente
 489. muito bem nesse ambiente
 490. **P:** humrum
 491. **Nara:** eu fui desenvolvendo isso, né? De chegar perto, de não ter /.../ de perceber que eu posso
 492. /.../ eu como professora eu posso estabelecer é:: essa/essa atmosfera, que não /.../
 493. **P:** certo, [[você tem liberdade para isso
 494. **Nara:** [[é, eu tenho essa liberdade, obviamente com cuidado, que nem todo o aluno vai
 495. querer essa aproximação

No Excerto 23, Nara apresenta um tom apreciativo (*fui amando*) quanto a sua satisfação com a liberdade característica da sala de aula da UAMA. Ela afirma o quanto está gostando de desenvolver essa postura mais próxima, mais afetuosa proporcionada por esse ambiente inclusivo de ensino-aprendizagem em comparação com experiências prévias (*No Outro PIBID, na extensão, e aqui, principalmente nesse último contexto*).

O uso de modalizações pragmáticas (*perceber que eu posso...eu posso estabelecer; eu tenho essa liberdade*) no texto da professora indica a sua percepção sobre sua habilidade de adotar uma nova forma de agir (com mais liberdade e afetividade). Além disso, verifiquei no uso do verbo *desenvolver* (utilizado no Excerto 23 duas vezes no gerúndio) indício de um agir, em andamento, que tem sido modificado. É possível perceber, neste caso, um exemplo de como o agir docente é afetado a partir da relação com os alunos, confirmando a natureza interacional da atividade de trabalho, que leva o trabalhador a transformar e ser transformado pelo meio (MACHADO, 2007).

Essa dimensão da capacidade de Nara para agir com mais liberdade na criação de uma atmosfera amigável e afetiva é um dos aspectos mencionados por Oliveira (2001) quanto à postura a ser adotada pelo professor que ensina a idosos.

Excerto 24 – Sessão 3 - Nara

2698. **Nara:** e a::quí, e na UAMA meu medo ainda é maior
 2699. **P:** certo
 2700. **Nara:** porque está estabelecido esse/esse/essa empatia, esse cari:nho, essa afetivida:de, está
 2701. muito presente, então eu tenho medo de:/de acabar por, até de alguma forma eu tenho certeza
 2702. que eu não vou chegar a tratar mal, a gritar e coisas do tipo
 2703. **P:** certo
 2704. **Nara:** esse aí é o extremo eu não/eu não tenho receio de chegar aí porque eu sei que eu
 2705. não chegarei
 2706. **P:** hunrum
 2707. **Nara:** mas assim de alguma forma atrapalhar assim esse/esse laço
 2708. **P:** estou entendendo
 2709. **Nara:** você /.../ e eu acho que isso é independente do/do tipo de/de interação e relacionamento
 2710. que você tem aqui é um relação professor-aluno, né?
 2711. **P:** certo
 2712. **Nara:** mas, independente do/do contexto a gente tem que saber como interfe:rir, como
 2713. falar:
 2714. **P:** hunrum
 2715. **Nara:** como /.../ mas por eles serem ido::sos, por eles serem tão carinhosos, tão afetuosos,
 2716. tem tanto afeto assim

No Excerto 24, entretanto, Nara expressa o quanto o ambiente afetivo da UAMA também limita um pouco o seu agir sobre ser mais firme em alguns momentos, pelo receio que sente de quebrar os laços afetivos criados naquela sala de aula. Esse receio da professora é revelado pelo uso das modalizações apreciativas *meu medo é ainda maior* e *eu tenho medo*.

Embora a professora afirme que não seria capaz de tratar mal ou gritar os alunos em sala de aula, como indicam as modalizações lógica (*tenho certeza*) e pragmática (*eu sei*), ela expressa

por meio da modalização deôntica *tem* o dever como professora de saber como interferir e chamar a atenção dos alunos, evidenciando o caráter prescritivo deste trabalho. Quanto à voz de autor empírico utilizada nesse texto, Nara individualiza o seu agir (*meu; eu*) para referir-se ao medo que sente; porém, quando fala sobre uma postura compreendida como uma prescrição, faz uso do dêitico *a gente*, atribuindo a responsabilidade ao coletivo docente da UAMA.

No Quadro 10, a seguir, apresento uma síntese das categorias utilizadas nesta análise e as respectivas marcas linguísticas usadas pelos professores nas suas entrevistas de ACS quanto ao tema dos encontros com os alunos idosos.

Quadro 10 – Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os encontros com os alunos idosos.

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Vozes de autor empírico	a gente (pelas leituras que a gente fez; a gente se preocupa com a luz; a gente pode ficar atentos; a gente tem que pensar nisso; a gente está caminhando junto); eu (eu poderia até pegar; eu como professora; eu estou interessada; eu gosto; eu acredito; eu acho; eu pego no pé); me (me preocupa muito; me deixa maluco)
Vozes de personagens	eu (como é que eu vou acompanhar uma coisa que eu não estou captando; se eu não estou ouvindo, se eu não estou prestando atenção) Eu tenho que escrever; Eu vou me esquecer; Eita, eu não vou lembrar, então eu tenho que escrever; Eu vou me lembrar depois porque eu escrevi; “eu posso revisar exatamente o que eu vi na aula; Agora eu não perdi nenhuma informação não; eu tenho exatamente o que os Professores apresentaram em sala”); ela (ela disse que era muito bom; ela expressou; ela falou isso com as palavras dela)
Vozes sociais (professor genérico)	você (você quer ser ouvido; você quer que eles escutem; você estar perto; você perceber; você chegar)
Modalizações apreciativas	preocupa/preocupação (a gente se preocupa com a luz; é uma preocupação constante; me preocupa muito); gosto (eu gosto de que:: os alu::nos, to: dos eles percebam que eu estou interessada em acompanha::-los); interesse (eu

	<i>acho que isso demonstra que::/que//que um grau de/de interesse); maluco (me deixa maluco); parece (me parece atrapalhar; parece que a necessidade deles); importante (acho MUltíssimo importante); amando (fui amando); medo (meu medo é ainda maior; eu tenho medo)</i>
Modalizações lógicas	<i>pode (a gente pode ficar atentos); realmente (realmen:te gostando); de fato (mas está de fato participando); tenho certeza (eu tenho certeza)</i>
Modalizações deônticas	<i>tem (a gente tem que pensar nisso; a gente tem que sair e ir lá; a gente tem que saber)</i>
Modalizações pragmáticas	<i>quero (eu quero demonstrar para todos); quer (você quer ser ouvido; você quer que eles escutem); tivesse (se eu tivesse dizendo); queria (eu queria passar); resolveu (resolveu colocar); posso (perceber que eu posso...eu posso estabelecer); tenho (eu tenho essa liberdade); sei (eu sei que eu não chegarei)</i>
Dimensão motivacional do agir	<i>poderia (eu poderia até pegar); já que (já que:: a/a minha concepção de/de professor); pego (eu pego no pé); faço (eu faço piada também)</i>
Dimensão intencional do agir	<i>para (para que possam entender e fazer melhor); quero (eu quero demonstrar para todos); objetivo (que também era o nosso objetivo); tivesse (se eu tivesse dizendo); queria (eu queria passar); para (para resgatar um pouquinho ela; para expandir o assunto)</i>
Dimensão das capacidades para agir	<i>posso (perceber que eu posso...eu posso estabelecer); tenho (eu tenho essa liberdade)</i>

Fonte: Elaboração própria.

Na análise linguístico-discursiva dos textos dos professores sobre os encontros com os alunos da UAMA, as três dimensões do trabalho descritas por Amigues (2004) e Clot (2007) são verificadas: realizado, prescrito e real. Quanto aos aspectos visíveis descritos pelos professores, o trabalho realizado, expresso principalmente por modalizações apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 2012), retratou todas as ações dos professores em relação às especificidades da faixa etária, à necessidade de escrever e às demandas afetivas dos alunos, ao passo que o trabalho

prescrito indicou o quanto esse agir estava condicionado a instâncias (voz da didática) ou crenças anteriores ao trabalho (professor genérico), determinando o que deve/precisa ser feito. Em relação aos chamados aspectos invisíveis, verifiquei que os professores revelaram uma dimensão real desse trabalho, ao relatarem irritações, frustrações (no caso de Tony), desejos e medos (no caso de Nara) referentes ao seu agir motivados por características dos alunos idosos.

Quanto à semiologia do agir (BRONCKART, 2006), os professores revelaram, sobretudo, a dimensão intencional para o seu agir, demonstrando não só finalidades coletivas para o seu agir, mas também razões interiorizadas por cada um. Verifiquei, ainda, a predominância da voz de autor empírico (*a gente; eu*), reforçando a responsabilidade assumida pelos professores (ora coletivamente, ora individualmente), bem como das vozes de personagens (*eu; ela*) dos alunos como agentes também implicados nesse agir.

Na análise sobre os encontros com os alunos idosos, constatei que os professores revelam diversas emoções que os caracterizaram, conforme demonstrado em cada um dos três subtemas. Quanto à faixa etária dos alunos, Tony revela a preocupação que possuem quanto à luz e ao contraste de cor utilizado no material didático, como forma de facilitar o entendimento e realização das atividades por parte dos alunos (Excerto 11). Em relação à necessidade de escrever dos alunos, Tony também fala da sua preocupação e, mais do que isso, da sua irritação com o fato de os alunos não prestarem atenção às instruções dadas em sala de aula (Excertos 17 e 18). Nara, por sua vez, menciona a felicidade que sentiu e compartilhou com seu colega Tony após o reconhecimento de uma aluna da turma sobre os benefícios dos *handouts* criados pelos professores (Excerto 19). No que diz respeito à afetividade, Nara descreve a sua satisfação com a turma, revelando estar *amando* a atmosfera mais livre da UAMA, por deixá-la com mais liberdade para agir (Excerto 23). Entretanto, a professora revela também que esse clima afetuoso e amigável a deixa com medo de agir com mais firmeza com os alunos, quando necessário, e, assim, acabar prejudicando a boa relação existente entre eles (Excerto 24).

Ademais, na análise sobre os encontros com os alunos, ambos os professores citam momentos em que a interação com os idosos afetou diretamente suas emoções, crenças e decisões sobre como agir. Por exemplo, Nara descreve a felicidade que sentiu e compartilhou com Tony a partir do comentário de uma aluna da turma que percebeu o objetivo dos *handouts* criados pelos professores (Excerto 19). Nara menciona também o *feedback* que recebeu de outra aluna valorizando a prática utilizada pelos professores de sentar junto e dar assistência, o que parece ter

reforçado sua crença sobre a importância dessa prática (Excerto 21). Tony também menciona que, ao sentar-se próximo de uma aluna, observou que ela percebeu um dos sons típicos da língua inglesa e decidiu utilizar a sua percepção para expandir os conhecimentos de toda a turma em uma aula sobre pronúncia (Excerto 22).

Para Bronckart (2006, p. 228), “são as interações professor/alunos que constituem o centro da atividade educacional” e foi exatamente essa centralidade que verifiquei ao longo dos excertos referentes aos encontros dos professores com os alunos da UAMA. Por meio da utilização recorrente de termos como o *aluno idoso, nesse grupo, nessa faixa etária, nesse contexto, aqui na UAMA, nesse ambiente* observamos o quanto os alunos e o próprio ambiente inclusivo da UAMA influenciavam o agir dos professores.

Nesse sentido, Bronckart (2006, p. 228) esclarece que “[...] a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características do funcionamento [...] de alunos concretos em uma efetiva situação de sala de aula” e é com base nessa compreensão mais ampla sobre o trabalho real que analiso, a seguir, os efeitos dos encontros do coletivo e com os alunos no trabalho docente na UAMA.

5.3 EFEITOS DOS ENCONTROS NO TRABALHO DOCENTE – *ME ORGULHO; ME FRUSTRO*

“[...] todos nós estamos juntos descobrindo e redescobrando o fazer docente nesse contexto” (trecho da narrativa de Nara).

“O planejamento e replanejamento que se faz necessário a cada encontro tem me ensinado a improvisar, recomeçar, reavaliar antigos conceitos, o exercício da paciência, o entendimento das limitações dos alunos [...]” (trecho da narrativa de Tony).

Nas seções anteriores deste capítulo, foram analisados os encontros do coletivo de trabalho e os encontros com os alunos idosos, que já sinalizaram algumas influências no agir dos professores colaboradores deste estudo. Nesta seção, são analisados, especificamente, os efeitos dos encontros no trabalho docente na UAMA, a partir de três subtemas principais: (i) assistência individualizada, (ii) gerenciamento do tempo e (iii) necessidade de cumprir o planejamento.

Quanto à prática da assistência individualizada, entendo como um modo de agir que pode representar um gesto genérico (AMIGUES, 2004) adotado por professores em contextos diversos de ensino, mas, neste caso, representou um gesto específico pensado e utilizado pelos colaboradores no ensino de inglês para idosos da UAMA a partir das reflexões que faziam durante o planejamento das aulas.

Excerto 25 – Sessão 1 - Tony

423. **Tony:** mas quando a gente sentou dentro do grupo, eu acho que isso foi muito positivo,
 424. comentei com/com Nara
 425. **P:** hum
 426. **Tony:** tanto foi possível ouvir melhor, diminuir o problema é:: da [[acústica, do barulho
 427. **P:** [[acústica
 428. **Tony:** a gente conseguiu ouvir melhor, como a::/a:: a gente se inseriu no grupo
 429. **P:** certo, certo
 430. **Tony:** teve um efeito::
 431. **P:** mais entrosado, né?
 432. **Tony:** isso, teve um efeito não ficou aquela figura [[deslocado
 433. **P:** [[distante, certo
 434. **Tony:** o professor aqui de lado olhando a atividade
 435. **P:** certo
 436. **Tony:** ficou como sendo mais um /.../ então é:/é:: essa/essa proximidade, né? Ajuda, é
 437. recorrente, a gente sempre planeja esse momento

No Excerto 25, Tony faz uma avaliação satisfatória, reforçada pelo tom apreciativo do adjetivo *positivo* intensificado pelo advérbio *muito*, com a estratégia adotada de sentar-se ao lado de cada dupla de alunos durante a execução da atividade, promovendo uma assistência mais individualizada e mais próxima. Para os professores, essa iniciativa promoveu uma atmosfera mais confiante para os alunos, favoreceu a identificação de suas necessidades e uma melhor assistência a todos. Essa constatação dos professores fica marcada linguisticamente pelas modalizações pragmáticas utilizadas (*foi mais capaz; identificar melhor; explorá-los da melhor forma*).

Tony evidenciou, ainda, a importância dessa assistência individualizada de sentar-se junto dos alunos também como forma de favorecer a prática de ouvi-los e a aproximação entre professor e alunos. A voz de autor é expressa de formas distintas neste excerto. O tom apreciativo (*muito positivo; melhor*), indicando a sua subjetividade nessa avaliação, é marcado pelo dêitico *eu*; enquanto que as atividades realizadas, marcadas pelas modalizações pragmáticas (*foi possível ouvir; conseguiu ouvir; se inseriu no grupo; sempre planeja*), foram expressas pelo dêitico *a gente*, reforçando o agir realizado coletivamente e a dimensão das capacidades.

Excerto 26 – Sessão 1 - Tony

879. **Tony:** porque também tem outro/outra coisa que eu percebi que diminui essa sensação de
 880. pressa, porque o professor de pé
 881. **P:** é
 882. **Tony:** vamos dizer, parece que ele tá apressado para ir para o outro grupo
 883. **P:** certo
 884. **Tony:** um agora levantou, acho que com medo de eu sair e ele ter que vir atrás de mim
 885. **P:** hum, entendi
 886. **Tony:** então quando senta, m:ostra que você está à disposição, nesse momento eu sou seu, não
 887. vou sair daqui não

Tony reforça, mais uma vez, a sua satisfação com a prática de sentar próximo dos alunos no momento de assistência para a realização da atividade e expressa a sua percepção (*eu percebi*) quanto a mais uma motivação para a prática de sentar junto dos alunos durante a aula, que é a possibilidade de diminuir a sensação de pressa, demonstrando uma maior disposição para atendê-los, conforme mencionado por Machado, Chaves e Oliveira (2009).

Tony faz uso de dêiticos distintos para expressar a sua reflexão sobre a cena da aula na qual está dando assistência individualizada aos grupos de alunos. Primeiro, ele utiliza o dêitico *eu* para apontar, por meio da voz de autor empírico, a sua própria percepção quanto à importância daquela prática. Em seguida, Tony faz uso dos dêiticos *o professor* e *ele*, como vozes sociais, ao referir-se ao agir de professores em geral que costumam atender aos alunos em pé, andando pela sala, sem parar para dar atenção especial a algum grupo, o que pode ser interpretado pelos alunos como pressa. Por fim, Tony faz uso do dêitico *você* para expressar a sua crença sobre uma postura do professor e seu significado para o aluno. Para evidenciar essa crença, o professor faz uso do discurso direto *eu sou seu, não vou sair daqui não*, expressando a mensagem subjacente àquele comportamento para seus alunos, implicando-se novamente como autor empírico.

Excerto 27 - Sessão 2 - Tony

954. **Tony:** não, não que eu lembre, e foi um dos momentos preferidos assim, um dos momentos
 955. dos quais eu mais me orgulho de ter feito
 956. **P:** tá certo, você acha que esses momentos favoreceram, aquele momento final do curso,
 957. aquele *feedback* personalizado?
 958. **Tony:** com certeza, com certeza, percebendo as características, é: isso aí eu acho que ficou
 959. muito marcado também, no discurso deles que disseram que “O professor vinha para cada
 960. um.” Então eu acho que foi esse momento, muito mais do que aquele momento do passar em
 961. pé
 962. **P:** hunrum, certo
 963. **Tony:** o atendimento, personaliza:::do

964. **P:** hunrum
 965. **Tony:** é: “Ah, pegaram características da gente”. Muita coisa foi colhida nesse momento

Para o professor, esse atendimento personalizado (idealizado por eles durante as reflexões sobre o curso) representou um de seus momentos favoritos no decorrer das aulas por possibilitar a identificação de muitas informações a respeito dos alunos (*eu acho que foi esse momento, muito mais do que aquele momento do passar em pé; muita coisa foi colhida nesse momento*).

Ao longo do Excerto 27, é possível identificar a satisfação de Tony com a prática realizada tanto pelo uso dos pronomes *eu* e *me* (*um dos momentos dos quais eu mais me orgulho de ter feito*) quanto pelo tom apreciativo utilizado (*preferidos, mais me orgulho*). Na fala de Tony, também é demonstrada a compreensão dos próprios alunos quanto ao objetivo do atendimento personalizado realizado pelos professores, como pode ser observado por meio da voz dos personagens descrita via discurso direto (*ficou muito marcado também, no discurso deles que disseram que “O professor vinha para cada um”; “Ah, pegaram características da gente”.*)

Acredito que o contexto inclusivo da UAMA (como uma comunidade de prática) e seus alunos idosos afetaram o agir dos professores de forma significativa a cada encontro, levando-os a desenvolver novas capacidades de ação (MACHADO, 2007) em uma busca contínua por alternativas pedagógicas que possibilitassem conhecer e atender melhor seus alunos. Essa constatação reforça a afirmação de Amigues (2004) de que é na relação entre todos os elementos constitutivos do trabalho do professor que este constrói a sua ação, atribuindo-lhe valor e significado, transformando e sendo transformado.

Excerto 28 – Sessão 2 - Tony

896. **Tony:** eles puderam /.../ eu acho que eles sentiram que podiam re/formular as pergun::tas,
 897. com mais calma
 898. **P:** tô entendendo
 899. **Tony:** com mais tempo para falar
 900. **P:** certo
 901. **Tony:** só que tem limitações, né? Eu não posso ficar o dia inteiro com uma dupla
 902. **P:** certo
 903. **Tony:** tem/tem as outras
 904. **P:** e no geral, com as duplas que você sento:u e trocou ideias aí e tudo, é:: como é que você,
 905. a/assim, como é que você avaliou o desempenho, estava corresonden::do aos objetivos
 906. daquela ativida::de?
 907. **Tony:** sim, muito melhor dessa forma, acho que como fruto desse retorno, de poder
 908. pergunTAR de forma mais tranquila
 909. **P:** certo
 910. **Tony:** da gente se ouvir melhor, porque eu em pé do jeito que eu não escuto o aluno

911. direito, o aluno também não me escuta, é um momento que está todo mundo
 912. trabalhando, não é?
 913. **P:** hum
 914. **Tony:** então o barulho é:/é: intenso, a:/:a gente se ouvindo melhor eu corrigindo mais, então
 915. eles puderam tirar mais proveito da visita do professor
 916. **P:** certo, então quando você terminava de passar por uma dupla, por exemplo, um grupo, você
 917. achava, você percebia que o trabalho estava sendo bem desenvolvido
 918. **Tony:** hanram
 919. **P:** que o trabalho estava sendo bem/bem conduzido
 920. **Tony:** hanram, e até mais fácil, mais afetivo
 921. **P:** certo
 922. **Tony:** tirar a dúvida, dar uma explicação, até que abrindo um parêntese para explicar outra
 923. coisa
 924. **P:** outra coisa, certo, associar, né?
 925. **Tony:** eu tenho a impressão que diminuía até o barulho como um todo, não fica todo mundo
 926. chamando, todo mundo falando
 927. **P:** certo
 928. **Tony:** não sei se é impressão, mas parece estar mais silencioso atualmente dessa forma
 929. **P:** hanram, tá parecendo mesmo, você também acha que esse momento também favorece a
 930. percepção DO professor com relação as dificuldades?
 931. **Tony:** muito, muito, foi aí /.../ dificuldades e de coisas [[boas que podem ser trabalhadas

No Excerto 28, Tony faz uso de uma modalização apreciativa para avaliar como os alunos se sentiram com a prática do atendimento individualizado (*muito melhor; mais tranquila*) e afirma, de modo pragmático, que eles perceberam-se capazes de produzir com mais tranquilidade (*puderam; sentiram que podiam*). O dêitico *eu* e os verbos de percepção usados por Tony (*eu acho, eu tenho a impressão, parece*) revelam o seu olhar pessoal e o tom apreciativo sobre mais uma vantagem que ele reconhece nessa prática: uma possibilidade de ouvirem-se melhor, já que a sala fica mais silenciosa. Todavia, por meio da modalização deôntica *eu não posso*, Tony alerta para um risco dessa prática que é ficar muito tempo com a mesma dupla, o que deixa clara a força do tempo como prescrição para seu agir, mesmo em se tratando de um dos momentos dos quais mais se orgulhou de ter feito em aula.

Excerto 29 – Sessão 3 - Nara

274. **Nara:** então eu/eu circulo mais
 275. **P:** tá
 276. **Nara:** e eu acho isso muito importante
 277. **P:** ah é, por quê?
 278. **Nara:** porque, fica mais próximos dos alunos /.../ pelo menos a gente percebeu isso
 279. **P:** certo
 280. **Nara:** causa neles uma segurança
 281. **P:** hunrum
 282. **Nara:** eles verbalizaram /.../ alguns deles verbalizaram isso, essa proximidade eu acho

283. extremamente importante, se eu estou pedindo para eles falarem eu quero ouvi-los
 284. **P:** hunrum
 285. **Nara:** então quanto mais perto, melhor, mostra que você está ouvindo realmente “Ah::: e tal!”
 286. eu acredito que isso é: ajuda eles a se::: motivarem
 287. **P:** certo
 288. **Nara:** “Eita, a Professora está de fato dando crédito ao que eu estou falando”
 289. **P:** entendi, pela aproximação física, não é?
 290. **Nara:** pela aproximação física, eu acredito nisso
 291. **P:** certo

Assim como Tony, no Excerto 29, Nara chama atenção para a importância de circular mais pela sala (*eu acho isso muito importante*), dando assistência aos alunos, durante a realização das atividades. Para a professora, os motivos interiorizados para esse agir estão relacionados à possibilidade de favorecer a sua aproximação com os alunos (*porque, fica mais próximos dos alunos*), além de ser uma forma de demonstrar maior interesse em ouvi-los, o que, por sua vez, pode motivá-los. A voz de personagem usada pela professora tanto por meio do discurso indireto, marcados pelos dêiticos *eles* e *deles* (*eles verbalizaram; alguns deles verbalizaram isso*) quanto do discurso direto, marcado pelo dêitico *eu* (“*Eita, a Professora está de fato dando crédito ao que eu estou falando*”) deixa clara a avaliação feita pelos próprios alunos sobre a segurança que sentem com a prática utilizada pelos professores.

Ao longo do excerto, Nara faz uso, repetidas vezes, de modalizações apreciativas para expressar sua própria avaliação (voz de autor empírico expresso pelo dêitico *eu*) sobre essa prática (*muito importante; extremamente importante*), mas também indica ser esta uma percepção do coletivo (voz de autor marcado pelo uso do dêitico *a gente*). As modalizações lógicas marcadas pelas expressões *realmente* e *de fato* foram utilizadas pela professora para enfatizar a sua crença na importância de mostrar interesse real pelos alunos, reforçado também pelo tom pragmático de seu desejo de ouvi-los (*eu quero ouvi-los*), revelando, assim, a dimensão intencional do seu agir.

Ainda quanto ao tema relacionado aos efeitos dos encontros no trabalho docente, foi selecionado como subtema o gerenciamento do tempo. Embora acredite que a preocupação com o tempo seja uma prescrição característica de qualquer contexto de ensino, parece ter sido evidenciado pelos professores em razão das características e necessidades específicas dos alunos

idosos (necessidade de falar sobre suas experiências⁴⁶; lentidão dos processos neuropsíquicos⁴⁷), conforme apresento nos excertos seguintes.

Excerto 30 - Sessão 1 - Tony

218. **Tony:** mas isso sim, a questão do tempo, aí eu vou colocar dentro de uma coisa mais geral
 219. **P:** certo
 220. **Tony:** a questão do tempo, né? Eu acho que todo relatório fala disso
 221. **P:** é
 222. **Tony:** “A questão do tempo e tal, ficou para a próxima aula, para fazer melhor.” Enfim então
 223. é::, é um grupo assim mais difícil de controlar, assim
 224. **P:** certo
 225. **Tony:** na questão do tempo
 226. **P:** certo
 227. **Tony:** é uma preocupação, eu olho muito para a Nara e: vejo a/a questão da hora, né? “E
 228. vamos correr”
 229. **P:** hum
 230. **Tony:** e às vezes algumas atividade ficam/ficam resumidas, ficam cortadas
 231. **P:** certo
 232. **Tony:** ou seja, não dá para fazer, muitas vezes faz tudo, faz tudo, mas muitas vezes não com a
 233. ênfase que a gente gostaria, por causa da questão do tempo
 234. **P:** certo, aí nesse caso então, você acha que não cumpre o objetivo que vocês planejam?
 235. **Tony:** acaba cumprin:do, mas às vezes tenho que jogar pra /.../ pronto, não cumpriu totalmente
 236. o objetivo da aula, não foi reforçado
 237. **P:** certo, ham
 238. **Tony:** cumpre-se o objetivo, MAs jogando para a próxima aula
 239. **P:** entendi
 240. **Tony:** não fica sem cumprir o objetivo
 241. **P:** certo, certo
 242. **Tony:** lógico que vai ter que terminar aquela aula na PRÓ-xima, então a questão do tempo é
 243. uma questão constante, tem que sempre ser, adapta::do e/e/e: repensado assim

Tony revela, no Excerto 30, que a dificuldade de gerenciamento do tempo durante as aulas os leva a adiar ou adaptar algumas atividades e que essa modificação no agir tem relação com o próprio grupo de alunos, considerado por ele como um grupo *mais difícil de controlar*. Acredito que essa avaliação apreciativa do professor pode estar associada à dispersão dos alunos, características da faixa etária (como já mencionado neste trabalho), e/ou à necessidade de falar sobre suas experiências de vida, mesmo que não relacionadas ao conteúdo (OLIVEIRA; SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2010).

O professor evidencia, ainda, essa dificuldade de gerenciamento do tempo como motivo (*por causa da questão do tempo*) e como um impedimento ao seu trabalho, o que causa

⁴⁶ Vide Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2010).

⁴⁷ Vide Machado, Chaves e Oliveira (2009).

preocupação (*é uma preocupação*) e uma certa frustração (*faz tudo, mas muitas vezes não com a ênfase que a gente gostaria*). A modalização pragmática expressa pelo condicional *gostaria* revela a intenção dos professores (marcado pelo dêitico *a gente* como voz de autor), caracterizando um exemplo de trabalho não realizado, portanto, uma nuance do trabalho real (CLOT, 2007).

Tony reconhece que, apesar dos atrasos, o objetivo da aula é cumprido, mas expressa sua insatisfação em ter que agir de uma forma diferente da pretendida em relação às atividades propostas (*algumas atividades ficam/ficam resumidas, ficam cortadas; jogando para a próxima aula*). As modalizações deônticas (*tenho que jogar; ter que terminar; ter que sempre ser adaptado...repensado*) usadas para expressar essa obrigatoriedade de repensar e refazer o agir (caracterizando a dimensão do trabalho prescrito) revelam o fato de que nem sempre as (re)configurações necessárias são vistas de forma satisfatória pelo professor. Esse fato evidencia a natureza conflituosa do seu trabalho, mas que, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento do professor (MEDRADO, 2013).

Excerto 31 – Sessão 1 - Tony

708. **Tony:** pronto nesse/nesse /.../ “Se não fosse a limitação de tempo, o que você gostaria de ter
709. feito?” então eu tô falando agora só porque talvez eu não lembre de falar no final
710. **P:** certo
711. **Tony:** mas tipo, no final da atividade, é:: se eu não tivesse limitação de tempo e tudo, acredito
712. que eu faria, que é o que eu gostaria de fazer sempre, sempre é impossível, a::fazer a
713. repetição, a recapitulação da atividade, com as frases
714. **P:** ham
715. **Tony:** a gente fez essa primeira vez de forma indutiva e depois fazer o foco na pronúncia
716. **P:** tá
717. **Tony:** né? Fazer/fazer /.../ e também recapitulando o [sentido, né?
718. **P:** [sentido, tá, é
719. **Tony:** então, voltar no começo, vamos fazer do início, fizemos algum às vezes e foi /.../ eles
720. /.../ funcionou
721. **P:** hum
722. **Tony:** funcionou, só que não dá para fazer sempre, eu gostaria de fazer
723. **P:** pela questão do tempo
724. **Tony:** pela questão do tempo, eu gostaria de fazer
725. **P:** certo
726. **Tony:** com toda atividade, ter tipo um *handout*, como a gente sabe
727. **P:** certo
728. **Tony:** e uma leitura uníssona
729. **P:** certo
730. **Tony:** eu acho isso muito/muito interessante, sabe? Porque um dá suporte para o outro, você
731. não tem medo de errar porque tá todo mundo falando ao mesmo tempo
732. **P:** é

733. **Tony:** aí você fala e você viu todo mundo trabalhando e eu acho muito bonito porque você vê
 734. todo mundo trabalhando ao mesmo tempo
 735. **P:** certo
 736. **Tony:** e aí quando eu consigo fazer isso, fazer com que todos fiquem ao mesmo tempo,
 737. fazendo a mesma coisa
 738. **P:** ham
 739. **Tony:** eu A-doro
 740. **P:** de certa forma te permite esse certo controle, né?
 741. **Tony:** hanram
 742. **P:** de tá ali todo mun:do ao mesmo tem:po
 743. **Tony:** hanram, todo mundo fazendo [[a mesma coisa
 744. **P:** [[a mesma coisa
 745. **Tony:** ao mesmo tempo, né?
 746. **P:** certo
 747. **Tony:** com o mesmo foco, com o mesmo objetivo
 748. **P:** certo
 749. **Tony:** agora é a pronúncia, agora é o sentido, “Agora é a pronúncia, não vou escrever.” Eu
 750. gosto muito disso aí
 751. **P:** certo
 752. **Tony:** eu queria fazer mais
 753. **P:** tam/também uma das etapas no procedimento na metodologia que você trabalha? Essa
 754. repetição, ou não?
 755. **Tony:** é, é
 756. **P:** é, faz parte, tem um momento para isso?
 757. **Tony:** é, faz, tem um momento de lição
 758. **P:** certo
 759. **Tony:** tem uma lição que é TOda isso
 760. **P:** ah: tá
 761. **Tony:** tem lição que é toda isso uníssona
 762. **P:** tá
 763. **Tony:** trabalha muita coisa individualizada, mas tem/tem muitos momentos de uníssono onde
 764. faz questão que seja uníssona
 765. **P:** certo
 766. **Tony:** não pode individualizar esse momento, não pode mudar, é uma coisa bem/bem que eles
 767. fazem bastante questão
 768. **P:** tá, tá
 769. **Tony:** e que eu gosto muito

No Excerto 31, Tony pede a palavra, se adianta (*tô falando agora só porque talvez eu não lembre de falar no final*) e faz uma revelação bastante esclarecedora sobre como gostaria de agir caso tivesse tempo (*se eu não tivesse limitação de tempo; só que não dá para fazer [...] pela questão do tempo*). Neste momento, o professor (re)configura o seu agir ao afirmar que gostaria de poder fazer uso de práticas de repetição/recapitulação das sentenças estudadas em sala com foco no sentido, na pronúncia e na leitura em voz alta com todos juntos (*uma leitura uníssona*).

A modalização pragmática expressa pelos verbos condicionais *faria* (*eu faria*), *queria* (*eu queria fazer mais*) e *gostaria* deixa clara essa intenção do professor, reforçada ao utilizar três vezes nesse excerto a expressão *eu gostaria de fazer*. Além dessas modalizações pragmáticas, o professor utiliza modalizações apreciativas (*eu acho isso muito/muito interessante; eu acho muito bonito; eu A-doro; Eu gosto muito disso aí*) para indicar a sua avaliação sobre essas práticas que gostaria de utilizar. Tais marcas linguísticas evidenciam tanto o desejo do professor em conduzir a aula de uma forma específica como sua frustração por não poder fazê-lo, caracterizando, assim, a dimensão do trabalho real na qual a atividade pretendida é contrariada, impedida ou (re)engolida (CLOT, 2010b) pelo professor.

Ainda neste excerto, após ser questionado sobre o fato de ser a prática da repetição um procedimento usado na metodologia da escola de idiomas na qual trabalha, Tony confirma, por meio de modalizações lógicas (*não pode individualizar esse momento, não pode mudar*) e da voz social da escola (*eles fazem bastante questão*), ser esta uma prescrição sobre o agir naquele contexto com a qual ele se identifica (*eu gosto muito*).

Nesse momento, verifiquei as razões interiorizadas pelo professor para o seu agir (*Porque um dá suporte para o outro; porque tá todo mundo falando ao mesmo tempo; porque você vê todo mundo trabalhando ao mesmo tempo*), ao justificar a sua frustração pelo trabalho não realizado a partir de sua experiência como professor de inglês em uma escola de idiomas. Acredito que, por ter vivenciado apenas aquele contexto específico de ensino (até aquele momento), ao deparar-se com um cenário distinto (tanto em termos de perfil de alunos, quanto de proposta de ensino), o professor busca fazer uso de práticas que já lhe são familiares e, ao não conseguir implementá-las (em razão do próprio contexto inovador), sente-se frustrado.

Entendo o fato de os professores se valerem de seu repertório de práticas sobre ser professor, fazendo uso de suas memórias (caixa de ferramentas) relacionadas ao *métier* docente, o que, sem dúvida, facilita o seu trabalho. Porém, acredito ser necessária uma maior reflexão desde a formação inicial no sentido de compreender o trabalho docente com base em todas as suas dimensões (CLOT, 2007), características (MACHADO, 2007, 2010) e elementos constitutivos (AMIGUES, 2004), dando-lhes a devida visibilidade como forma de problematizar a necessidade de seguir algumas prescrições que são postas (inclusive pelos próprios professores).

Nesse sentido, concordo com Fontana (2017), ao afirmar que, quanto mais amplo e variado for o repertório de práticas do professor ainda na formação inicial (em contextos

distintos, como a UAMA, por exemplo), maior será o seu poder de agir (CLOT, 2010a), evitando a supervalorização de uma prática em detrimento de outras possibilidades que possam parecer mais adequadas a cada contexto.

Excerto 32 – Sessão 3 - Nara

228. **Nara:** então, demanda tempo e::: isso cer-tamente me deixa/me deixava um pouco
 229. agoniada
 230. **P:** certo
 231. **Nara:** porque o desejo era começar logo a atividade, né?
 232. **P:** hunrum
 233. **Nara:** e eu ficava “A, meu Deus, falta um!” “Peraí, eu não sei qual é!” aí quando saía dali
 234. “Vamos começar?” “Não, mas eu estou com uma dúvida” sempre tem essa questão
 235. **P:** certo
 236. **Nara:** antes da atividade começar DE fato, há uma demora e eu fico agoniada, obviamente
 237. porque:: com medo do tempo
 238. **P:** hunrum
 239. **Nara:** querendo ou não, com medo do tempo, e::: também fico preocupada de consegui::r,
 240. tirar as dúvidas de tudinho, né?
 241. **P:** certo
 242. **Nara:** antes de fato iniciar a atividade
 243. **P:** tá
 244. **Nara:** então, são duas preocupações, o tempo da atividade ser feita e a preocupação de que
 245. todo mun::do tá prestan::do aten::ção e ta::l
 246. **P:** estou entendendo, certo

Nara também revela (no Excerto 32) um impedimento para o seu agir motivado pelas demandas dos alunos, que é a sua preocupação com o tempo destinado às atividades de sala e em fazer com que todos os alunos prestem atenção (*são duas preocupações, o tempo da atividade a ser feita e a preocupação de que todo mun::do tá prestan::do aten::ção e ta::l*).

A prescrição do tempo para cumprir as atividades afeta o agir da professora, provocando, segundo ela, sentimentos de agonia e até de medo, reforçado pelo uso repetido da expressão *com medo do tempo*. Nara faz uso de modalizações lógicas (*cer-tamente; DE fato; obviamente*) para expressar sua constatação sobre a demora de seus alunos para dar início às atividades de sala, utiliza modalizações apreciativas para evidenciar a sua preocupação (*também fico preocupada; me deixa/deixava um pouco agoniada; eu fico agoniada [...] com medo do tempo*) e revela, por meio de uma modalização pragmática, a sua intenção naquele momento (*o desejo era começar logo a atividade*). Todos esses aspectos descritos pela professora, expressos pela voz de autor empírico (*me deixa/me deixava; eu fico agoniada*), revelam a dimensão real do trabalho por ela desenvolvido (CLOT, 2007).

Essa preocupação constante de Nara com os alunos e seu bem-estar geral talvez seja consequência também de sua pesquisa de TCC (conforme já mencionado na nota de rodapé 40), o que provavelmente a levou a um olhar mais sensível às necessidades e características de alunos idosos.

Excerto 33 - Sessão 2 - Nara

36. **Nara:** então, vai ganhar tempo e:: tendo em vista essa preocupação deles de estar com alguma
 37. coisa na mã::o, a gente/a gente sempre/eu lembro que a gente sempre procurava é:: deixar bem
 38. organizadinho cada parte da aula
 39. **P:** certo
 40. **Nara:** de modo que a gente não se perdesse e que nem eles perdessem tempo
 41. **P:** tá
 42. **Nara:** que além dessa questão da hora que a aula tinha que terminar realmente
 43. **P:** hunrum
 44. **Nara:** e a gente tinha /.../ querendo o não, a gente tinha um tempo para ser obedecido, então
 45. **P:** certo
 46. **Nara:** então era necessária essa/essa forma de organizar a aula
 47. **P:** entendi, a questão do tempo, essa coisa que é:: lhe preocupa como professora?
 48. **Nara:** sim, sem dúvidas
 49. **P:** hum
 50. **Nara:** é:: tanto pelo motivo de que, eu acredito que até uma questão física para eles,
 51. né?
 52. **P:** sim, certo
 53. **Nara:** mentalmente falando também, mas de quatro horas eles têm que sair, muitos pegam
 54. ônibus e tudo mais
 55. **P:** é verdade
 56. **Nara:** e isso é um dos fatores
 57. **P:** hunrum

No Excerto 33, a professora revela a finalidade (dimensão intencional) do seu cuidado e de seu colega na organização de cada momento da aula de forma a otimizar o tempo (*de modo que a gente não se perdesse e que nem eles perdessem tempo*). Nara faz uso da voz de autor (*a gente*) para indicar o trabalho realizado pelos professores coletivamente e da modalização pragmática (*sempre procurava deixar*) para reforçar esse cuidado frequente (*a gente sempre procurava é:: deixar bem organizadinho cada parte da aula*). A professora justifica esse agir a partir de determinantes externos (dimensão motivacional) como a necessidade dos próprios alunos de terem sempre algum material didático em mãos (*tendo em vista essa preocupação deles de estar com alguma coisa na mã::o*), e também pela preocupação com o tempo (*nem eles perdessem tempo*), reforçada pelo modalizador lógico *sem dúvidas*.

Nara reforça o caráter prescritivo do controle do tempo para o seu trabalho por meio de modalizações deônticas (*a gente tinha um tempo para ser obedecido; era necessária essa forma de organizar a aula*) e expressa textualmente sua preocupação (voz de autor empírico expresso pelo dêitico *eu*) em seguir essa prescrição, sobretudo motivada (dimensão motivacional) pelas demandas de seus alunos (*tanto pelo motivo de que, eu acredito que até uma questão física para eles, né?; mentalmente falando também*), bem como à necessidade que alguns deles têm de sair da aula pontualmente às 16h para pegar o ônibus (*eles têm que sair*).

Excerto 34 – Sessão 3 - Tony

6. **Tony:** eu quero fazer uma observação
7. **P:** certo ((pausa o vídeo))
8. **Tony:** foi uma coisa muito positiva desse dia, a questão da proximidade de colocar para eles,
9. a gente descobriu, né? Como poderia ser útil se aproxima:r, ficar pertinho
10. **P:** certo
11. **Tony:** é:: mas eu tô pensando no/no tempo, né? Você tem que achar o equilíbrio porque eu tô
12. aqui com esse grupo, mas olha o tempão, na hora não parecia
13. **P:** certo, certo
14. **Tony:** ter ficado esse tempo todo ali, o restante está totalmente sem assistência, a Nara está
15. com outra pessoa ali
16. **P:** isso
17. **Tony:** a gente ainda tem a vantagem de serem dois professores
18. **P:** hunrum
19. **Tony:** mas imagina um professor só, não dá conta
20. **P:** é verdade
21. **Tony:** ele vai/vai/vai ter que/que escolher, porque ele não vai conseguir dar assistência a
22. todo mundo
- (...)
31. **Tony:** até que eu vou prestar atenção nisso, quanto tempo ainda eu fiquei aí
32. **P:** certo
33. **Tony:** e onde tá a outra professora

Apesar de reconhecer os benefícios da assistência individualizada, Tony alerta, mais uma vez, quanto ao cuidado necessário em relação ao tempo destinado a essa prática. No Excerto 34, o professor, mais uma vez (como fez no Excerto 31), pede a palavra (*eu quero fazer uma observação*) e revela a sua percepção, evidenciada ao assistir ao vídeo, sobre o tempo que ele ficou com o mesmo grupo naquele momento da aula.

A modalização apreciativa utilizada pelo professor reforça a sua avaliação sobre o quanto aquele momento de assistência individualizada foi satisfatório (*foi uma coisa muito positiva*), mas também sobre não ter se dado conta do longo tempo que ficou dando assistência a um único grupo (*na hora não parecia ter ficado esse tempo todo ali*). A sua preocupação pelo fato de

vários alunos terem ficado sem assistência naquele momento é reforçada pelo uso da modalização lógica *totalmente* (*o restante está totalmente sem assistência*).

Tony compromete-se a continuar observando a cena para verificar se ainda demorou muito tempo com o mesmo grupo e também para observar com quais grupos Nara fica durante as práticas da assistência individualizada. Nesse momento, o professor deixa clara a sua voz de autor empírico (*eu vou prestar atenção nisso*) para retratar o compromisso assumido de ficar mais atento a essa prática nas próximas aulas, uma vez que ele entende como um cuidado obrigatório que o professor deve ter, conforme evidenciado pelo uso do modalizador deôntico *ter* (*tem que achar o equilíbrio*).

Neste momento, parece ter havido por parte do Tony um momento de tomada de consciência quanto à forma como gerenciou o tempo naquela aula. Embora a questão do tempo seja uma preocupação constante revelada pelos professores em seus textos (desde o Excerto 30), sendo os atrasos, segundo eles, na maioria das vezes, causados pelos alunos da turma, ao assistir ao vídeo da aula, Tony se dá conta de que, naquele momento, os próprios professores foram os responsáveis.

O professor ainda problematiza essa sua observação, através da voz de autor empírico (*a gente*), agora retratando o coletivo, sobre a vantagem que eles possuem de atuarem em dupla naquele contexto de ensino na UAMA (*a gente descobriu; a gente ainda tem a vantagem de serem dois professores*), o que, para ele, não seria possível de ser feito por um único professor. Essa constatação reforça a influência do coletivo, neste caso, da dupla de professores, como um elemento constitutivo do trabalho do professor, que o afeta quanto ao seu agir (AMIGUES, 2004).

Excerto 35 – Sessão 3 - Tony

287. **P:** exatamente, e: vocês ((pausa o vídeo)) é:: essa/essa percepção sobre a repetição em
 288. assistência a duplas, ela só tá acontecendo agora no vídeo, o:u é uma coisa que vocês::
 289. **Tony:** para mim é a [[primeira vez que eu prestei atenção
 290. **P:** [[é a primeira vez
 291. **Tony:** não comentei, a gente não comentou
 292. **P:** certo
 293. **Tony:** mas foi be:m interessante, porque não foi só eu que fui, entendeu?
 294. **P:** hunrum
 295. **Tony:** ela foi na que eu tava também
 296. **P:** é::, eu ia te perguntar
 297. **Tony:** não consigo refletir se é um problema, mas: eu penso na questão do tempo
 298. **P:** certo

299. **Tony:** né? Também não dá para ver, não sei se alguém precisou da assistência [[e não teve
 300. **P:** [[solicitou, ah: certo, certo
 301. **Tony:** enquanto a gente atendeu duas vezes
 302. **P:** [[algumas duplas
 303. **Tony:** [[algumas duplas, se alguém, precisou e não teve, então /.../
 304. **P:** certo
 305. **Tony:** é observar um pouco mais, para entender esse fenômeno aí
 306. **P:** então é a primeira vez, né?
 307. **Tony:** hanram

No Excerto 35, Tony, de certa forma, justifica sua prática afirmando que nem ele nem sua colega haviam percebido o tempo que levaram nessa assistência, já que não mencionaram entre si nada sobre isso em nenhum momento, como pode ser observado pelo uso das modalizações pragmáticas *não comentei, a gente não comentou*. A voz de autor empírico marcado pelo discurso em primeira pessoa do singular e do plural (*comentei; a gente*) reforça essa responsabilidade compartilhada, a qual Tony refere-se, em tom apreciativo, que *foi be:m interessante* observar que ambos haviam ido nas mesmas duplas para dar assistência, o que parece aliviar um pouco o peso da responsabilidade de cada professor.

A surpresa e até preocupação de Tony, inicialmente apresentadas, quanto ao tempo de assistência dado ao mesmo grupo (Excerto 34) parecem agora mais brandas, após a constatação do professor, no próprio vídeo, sobre a ação de sua colega Nara em atender ao mesmo grupo (*não fui só eu que fui*). É nesse momento (Excerto 35) que Tony revela não saber se atender apenas a uma dupla de alunos representa de fato um problema, como é possível identificar na modalização pragmática utilizada *não consigo refletir se é um problema*. Para ele, além do tempo de aula utilizado com essa prática (*eu penso na questão do tempo*), o problema seria saber que algum aluno precisou e ficou sem assistência. Por isso, o professor indica sua intenção (dimensão intencional) de observar o “fenômeno” para entendê-lo melhor (*é observar um pouco mais, para entender esse fenômeno aí*), mas sem a força de prescrição expressa por uma modalização deôntica, como ocorreu no Excerto 34.

Entendo que essa percepção do professor quanto ao trabalho real (CLOT, 2007) naquele momento de aula representou uma tomada de consciência que só foi possível a partir da ACS realizada (*para mim é a [[primeira vez que eu prestei atenção* – Excerto 35), sendo essa exatamente uma das vantagens desse método (LOUSADA, 2004). Acredito que esse fato reforça a comparação do trabalho docente com a metáfora do *iceberg*, segundo Medrado (2012), quanto

às nuances invisibilizadas deste trabalho, inclusive para o próprio professor, que muitas vezes não se dá conta de tudo que ocorre em sala de aula, mesmo quando relacionado ao seu agir e às prescrições que o caracterizam.

Outro subtema relevante mencionado pelos professores sobre os efeitos dos encontros no seu trabalho diz respeito à necessidade de cumprir o planejamento, aspecto este avaliado pelos professores colaboradores de forma distinta, conforme consta nos excertos a seguir.

Excerto 36 – Sessão 1 - Tony

332. **Tony:** aí você faz a atividade e pensa que /.../ e de repente você vê que ao invés de
333. pronunciar eles estão copiando
334. **P:** certo, entendi
335. **Tony:** isso é uma coisa que eu pego bastante no pé mesmo
336. **P:** ham
337. **Tony:** não copiar na hora /.../ então é:/é: às vezes eu me frustro por não estar conseguindo
338. **P:** hunrum
339. **Tony:** cumprir o plano de aula
340. **P:** certo
341. **Tony:** do jeitinho que foi pensado, né?
342. **P:** tá
343. **Tony:** eu sei que nem sempre dá
344. **P:** existe uma cobrança da sua é:: da sua colega, da Nara? Ou da coordenação, né? Do curso
345. em relação ao cumprimento desse plano?
346. **Tony:** não, não
347. **P:** mas/mas é uma coisa sua?
348. **Tony:** é, é uma coisa assim “Eu gostaria de fazer”
349. **P:** certo, vocês sentam né? Dedicam um tempo, estabelecem objetivo
350. **Tony:** é e TALvez, eu não sei, a minha única experiência de ensino de inglês antes da UAMA
351. é na escola de idiomas
352. **P:** certo
353. **Tony:** eu tenho uma hora de aula para cumprir todas as atividades

Tony revela, no Excerto 36, sua frustração pelo fato de os alunos estarem copiando ao invés de praticando pronúncia (*e de repente você vê que ao invés de pronunciar eles estão copiando; isso é uma coisa que eu pego bastante no pé mesmo*). Aqui retomo o sentimento de irritação mencionado pelo professor sobre a necessidade de escrever por parte desse grupo de alunos (conforme já analisamos na seção 5.2 deste trabalho), impedindo-o de cumprir o planejamento, como podemos verificar pelo uso da modalização pragmática *não estar conseguindo* (*às vezes eu me frustro por não estar conseguindo cumprir o plano de aula do jeitinho que foi pensado, né*). Essa frustração, por sua vez, revela a dimensão real da atividade desenvolvida pelo professor.

Quando questionado sobre o fato de o planejamento ser uma tarefa prefigurada ou uma prescrição estabelecida pelo coletivo de trabalho, Tony (re)configura o seu agir, afirmando ser algo que ele *gostaria de fazer* (modalização pragmática) e justifica o seu agir (ainda que sem muita convicção, expressa pelo modalizador lógico *talvez*) a partir da prescrição da escola de idiomas na qual trabalha, onde tem que cumprir todas as atividades em uma hora de aula - identificado pela modalização deôntica *tenho* (*na escola de idiomas eu tenho uma hora de aula para cumprir todas as atividades*). É possível verificar aqui uma das características da atividade de trabalho que é ser prefigurada pelo próprio trabalhador (MACHADO, 2007), na medida em que Tony parece trazer para o novo contexto de ensino, que é a UAMA, prescrições reelaboradas por ele mesmo a partir de experiências anteriores.

Nesse excerto, o professor reforça, mais uma vez, o quanto a sua experiência prévia de ensino influencia o seu agir na UAMA, revelando não só os motivos interiorizados por ele, mas também a força prescritiva dessa experiência no seu trabalho na UAMA, podendo ser essa, na verdade, a causa da sua frustração.

Ao longo do excerto, é possível observar a predominância da voz de autor empírico marcada pelo uso do dêitico *eu* denota expressões mentais do próprio professor como *eu me frustro*, *eu sei*, *eu gostaria de fazer*. Também verifico neste excerto o uso do dêitico *você* para referir-se a um professor genérico e um modo de agir comum (*você faz a atividade e pensa /.../ e de repente você vê ...*).

Excerto 37 – Sessão 2 - Tony

697. **Tony:** bem bonzinho eu tô((risos))
 698. **P:** mas te incomoda de verdade? ((pausa o vídeo)) Pessoalmente?
 699. **Tony:** um momento como esse, você tem o tempo da atividade, você já vem sofrendo porque
 700. não tá terminan::do, né? Do/o planeja::do
 701. **P:** certo, certo, por uma questão de planejamento que você tinha falado
 702. **Tony:** “Vamos começar!” “Deixa eu copiar!” “Já tem copiado, é a mesma coisa, vocês já
 703. copiaram não sei quantas vezes. Então não precisa”

O incômodo de Tony em não cumprir o plano de aula revela-se, mais uma vez, no Excerto 37, momento no qual ele inicialmente ironiza sua irritação ao afirmar sorrindo (*bem bonzinho eu tô ((risos))*) enquanto assiste à cena no vídeo no qual os alunos estão copiando ao invés de prestar atenção no que ele estava explicando; mas, logo em seguida, Tony faz uso do dêitico *você* (referindo-se a voz social de um professor genérico) para enfatizar o que sente ao utilizar o verbo

sofrendo diante daquela situação. Percebo, por meio dos modalizadores apreciativos *bem bonzinho* e *sofrendo*, a intensidade da avaliação negativa que o professor faz daquele “hábito” dos alunos de escreverem tudo e do quanto essa prática compromete o seu agir, aliado às prescrições do tempo e do planejamento.

Excerto 38 – Sessão 1 - Nara

461. **Nara:** [[hunrum, assim de início, como eu tive a primeira experiência em sala de aula foi com
462. o PIBID
463. **P:** certo
464. **Nara:** então, foi a primeira experiência, foi no início, então de fato a minha visão era de que
465. eu tinha que seguir rigidamente o planejamento
466. **P:** hum
467. **Nara:** e me angustiava de verdade, né? A coordenadora sabe ((risos))
468. **P:** hum
469. **Nara:** me angustiava, po::rque eu achava que de fato é eu tinha /.../ Não era que tinha que
470. acontecer do jeitinho que tava no planejamento
471. **P:** certo
472. **Nara:** mas que era a minha obrigação
(...)
499. **Nara:** só que ao longo, foi um ano e meio de PIBID então foi um ano e meio que de fato não
500. era assim
501. **P:** hum
502. **Nara:** não é que eu esTava sendo fiel, digamos, mas fiel a quê?
503. **P:** hunrum
504. **Nara:** fiel a/ao que tava prescrito? É: fiel ao que estava acontecendo na sala? Então aos poucos
505. eu fui compreendendo que não era uma receita de bolo
506. **P:** certo
507. **Nara:** que é tão certinha
508. **P:** certo

Nara também menciona a sua experiência prévia de ensino (Excerto 38), evidenciando a forma rígida como costumava encarar o cumprimento do planejamento enquanto professora no PIBID, a ponto de causar-lhe angústia. Entretanto, a professora revela que, ao longo da vivência no próprio PIBID, por meio da mediação de sua coordenadora, a sua visão sobre a prescrição de cumprir o plano foi sendo flexibilizada (*aos poucos eu fui compreendendo que não era uma receita de bolo*).

Esse texto de Nara é marcado por modalizações deônticas, expressando a tarefa prefigurada pela própria professora (*tinha que seguir, eu tinha; era minha obrigação*), pela modalização apreciativa *me angustiava* (utilizadas duas vezes no mesmo excerto, talvez como forma de destacar o sentimento), reforçando o processo mental vivenciado pela professora e pelas

modalizações lógicas *de fato* e *de verdade*. A voz do autor empírico se destaca nesse momento de avaliação da professora sobre sua própria formação e desenvolvimento (*eu tive; a minha visão; eu tinha; eu achava; eu estava*).

Nos excertos a seguir, Nara reflete sobre as transformações que vem observando nas suas representações sobre ser professora e sobre a flexibilidade quanto ao planejamento que passou a utilizar.

Excerto 39 – Sessão 1 - Nara

396. **Nara:** pode ver que tá fluindo, eles estão respondendo e tal
 397. **P:** é, tá, tá
 398. **Nara:** mas eu acho que como eu estava /.../ como eu já tinha passado por essa experiên::cia no
 399. primeiro sem/no primeiro semestre, eu acho que eu não fiquei me sentindo tão culpada, no
 400. sentido de “Poxa, não segui o planejamento e tal” na:o, eu acho
 401. que os alunos me ensinaram
 402. **P:** hunrum, certo, certo
 403. **Nara:** aquela troca que a gente sempre fala na sala da UAMA, eu acho que os alunos me
 404. ensinaram que:: de fato, se eles dizem se eles tão achando que aquele caminho está mais
 405. favorável, não custa nada [demais
 406. **P:** [fazer, certo
 407. **Nara:** e eu deixar o que eu tinha planejado, o que eu achava bom, não é que o que eu planejei
 408. estava ruim
 409. **P:** certo, eu tô entendendo
 410. **Nara:** eu tive um objetivo, eu sentei, eu pensei, a gente planejou e tal
 411. **P:** hunrum
 412. **Nara:** mas é que de fato a sala/que a sala de aula é uma caixinha de surpresas, então o aluno
 413. pode simplesmente, te levar a seguir um outro caminho
 414. **P:** certo
 415. **Nara:** eu acho que esse é/que essa/essa foi a reflexão que e vim fazendo após essa aula,
 416. né?
 417. **P:** após esse momento
 418. **Nara:** e pelo que eu tô percebendo eu acho que fluiu
 419. **P:** certo

Nos Excertos 38 e 39, Nara comenta sobre a resignificação que tem feito sobre o seu agir em relação ao planejamento e apresenta como razão (dimensão motivacional) o fato de já ter passado pela experiência de ensino no primeiro semestre (*como eu já tinha passado por essa experiên::cia no primeiro sem/no primeiro semestre*). A professora avalia a forma como foi modificando sua compreensão sobre lidar com o planejamento, por meio de modalizadores apreciativos como *culpada*, *ruim*, *caixinha de surpresas*, *fluiu* (*eu acho que eu não fiquei me sentindo tão culpada; não é que o que eu planejei estava ruim; a sala de aula é uma caixinha de surpresas; eu tô percebendo eu acho que fluiu*). Nara revela também a influência dos alunos na

flexibilização desse agir (*eu acho que os alunos me ensinaram; eu acho que os alunos me ensinaram; o aluno pode simplesmente, te levar a seguir um outro caminho*).

É possível identificar nessas ressignificações feitas por Nara quanto ao modo de lidar com os planejamentos indícios de desenvolvimento profissional, na medida em que, ao assistir aos vídeos de suas próprias aulas, a professora participa da atividade social mediada por um trabalho linguageiro, via ACS, e realiza um debate interpretativo sobre o seu trabalho (FREUDENBERGER, 2014).

Excerto 40 – Sessão 1 - Nara

554. **Nara:** então outras coisas estão envolvidas, outras circunstâncias estão envolvidas e então eu
 555. fui me-lho-ran-do e quando eu cheguei na UAMA, eu já tinha todas essas/todas essas
 556. experiências
 557. **P:** certo
 558. **Nara:** então eu posso dizer, eu tenho certeza disso, de que quan::do os alunos disseram
 559. “Professora, a gente já entendeu o texto” eu fiquei feliz eu digo “Ah, que legal!”
 560. **P:** certo
 561. **Nara:** eu acho que eu tava olhando para mim, para o que eu tinha planejado, e eu não tinha
 562. observado ainda que quando os alunos disseram ou/ou/ou comentam alguma coisa
 563. “Professora, eu entendi!” então “Pronto, tá ótimo! Eu posso pular”
 564. **P:** certo, é o bastante

Nara avalia que sua prática quanto ao planejamento está sendo modificada para melhor (*eu fui me-lho-ran-do*) a partir das experiências de ensino já vivenciadas e expressa sua certeza (*eu tenho certeza disso*) quanto à importância de ouvir os alunos. A dimensão motivacional para seu agir é expressa pela sua percepção de que estava mais voltada para si mesma e seu planejamento (*eu acho que eu tava olhando para mim, para o que eu tinha planejado*) e não para os alunos (*eu não tinha observado ainda que quando os alunos disseram ou/ou/ou comentam alguma coisa*). Acredito que esse momento descrito por Nara representou sua tomada de consciência sobre seu trabalho, levando-a a ampliar seu olhar e mudar sua forma de agir.

Neste excerto, observo a predominância de modalizadores apreciativos (*melhorando; fiquei feliz*) e da voz de autor empírico (*eu fui melhorando; eu já tinha; eu posso dizer; eu tenho certeza; eu acho; eu tinha planejado*), evidenciando o caráter autorreflexivo e implicado do seu agir.

Excerto 41 – Sessão 2 - Nara

86. **Nara:** a outra questão também é que como é uma turma que gosta muito de participa::r,
 87. isso a gente buscou promover bastante, né?
 88. **P:** certo
 89. **Nara:** o se comunicar, o interagir e tal, mas a gente também precisava lembrar que/que tinha um

90. planejamento a ser obedecido
91. **P:** hunrum
92. **Nara:** a gente precisava de da quantidade de a:ulas
93. **P:** certo
94. **Nara:** que a gente tinha um propósito que era o gênero textual no final da/dar essa ideia, então
95. assim, a gente obviamente não queria que fosse algo tão controlado
96. **P:** sim
97. **Nara:** mas por uma parte era controlado sim
98. **P:** hunrum
99. **Nara:** a gente tinha algo a obedecer

No Excerto 41, Nara descreve a sua preocupação em manter a turma participando, interagindo, como de costume, porém sem esquecer de cumprir com o que havia sido planejado, afinal *tinha algo a obedecer*, ideia essa repetida por ela diversas vezes ao longo do excerto, evidenciando a dimensão prescritiva do seu trabalho.

Do ponto de vista linguístico, destaco o uso de voz de autor empírico expresso pelo dêitico *a gente* (usado seis vezes neste excerto), reforçando o caráter coletivo dessa prescrição. Quanto às modalizações presentes neste excerto, identifiquei: uma lógica (*obviamente*), utilizada para reforçar o ponto de vista dos professores quanto à prescrição (*a gente obviamente não queria que fosse algo tão controlado*); as deônticas, como esperado ao descrever prescrições (*a gente precisava lembrar; tinha um planejamento a ser obedecido; a gente tinha algo a obedecer*); as apreciativas (*gosta muito de participar; era controlado sim*), no momento em que a professora avaliava a turma ou o próprio contexto de ensino; e uma pragmática (*buscou promover*), revelando as capacidades de agir dos professores.

É relevante mencionar que a reflexão feita por Nara quanto ao fato de os alunos dessa turma gostarem muito de participar está em sintonia com o que afirmam Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2010). Segundo os autores, a maior participação nas aulas é uma característica comumente atribuída a alunos idosos em aulas de língua inglesa, assim como o comprometimento do ritmo da aula quanto ao avanço de conteúdo. Nesse panorama, acredito que, quanto mais conscientes são os professores sobre as características dos alunos idosos, mais tranquilidade eles poderão ter quanto à forma de encarar as prescrições sobre o seu agir em termos de planejamento.

Apresento, no Quadro 11, a seguir, uma síntese das categorias e marcas linguísticas usadas pelos professores ao tratarem dos efeitos dos encontros no trabalho docente na UAMA.

Quadro 11 – Síntese das marcas linguísticas presentes nos textos sobre os efeitos dos encontros no trabalho docente.

CATEGORIAS	EXEMPLOS
Vozes de autor empírico	gente (a gente sentou; a gente conseguiu; a gente sempre planeja; a gente percebeu; a gente gostaria; a gente tinha; a gente descobriu; a gente ainda tem. a gente não comentou; a gente precisava lembrar; a gente tinha um propósito; a gente tinha algo a obedecer; eu (eu acho; eu percebi; eu tenho a impressão; eu acredito; eu fico agoniada; a gente sempre procurava; eu vou prestar atenção; [eu] não comentei; eu me frustro, eu sei, eu gostaria de fazer; eu tive; a minha visão; eu tinha; eu achava; eu estava; eu tinha planejado; eu posso dizer); me (me deixa/me deixava; me angustiava)
Vozes de personagens	deles (no discurso deles); vocês (“Vocês se abaixam ao nosso nível!”); eles (eles verbalizaram); deles (alguns deles verbalizaram isso); eu (“Eita, a Professora está de fato dando crédito ao que eu estou falando”)
Vozes sociais (professor genérico; escola de idiomas)	ocê (m:ostra que você está a disposição; você faz; você vê; você já vem sofrendo); eles (eles fazem bastante questão)
Modalizações apreciativas	positivo(a) (isso foi muito positivo; foi uma coisa muito positiva); preferidos (um dos momentos preferidos); orgulho (eu mais me orgulho); melhor/melhorando (muito melhor dessa forma; eu fui me-lho-ran-do); tranquila (poder perguntar de forma mais tranquila); impressão (eu tenho a impressão que diminuía até o barulho); silencioso (parece estar mais silencioso); importante (eu acho isso muito importante; eu acho extremamente importante); difícil (é um grupo assim mais difícil de controlar); preocupação/preocupada (é uma preocupação; também fico preocupada); interessante (eu acho

	isso muito/muito interessante; <i>foi be:m interessante</i>); bonito (eu acho muito bonito); adoro (eu A-doro); gosto (Eu gosto muito disso aí; uma turma que gosta muito de participar); agoniada (me deixa/deixava um pouco agoniada; eu fico agoniada); medo (fico [...] com medo do tempo); frustro (às vezes eu me frustro); angustiava (me angustiava); culpada (me sentindo tão culpada); ruim (estava ruim); caixinha de surpresas (é uma caixinha de surpresas); fluiu (eu acho que fluiu); feliz (eu fiquei feliz); controlado (algo tão controlado; era controlado sim)
Modalizações lógicas	realmente (mostra que você está ouvindo realmente); de fato (está de fato dando crédito; DE fato, há uma demora; eu achava que de fato); lógico (lógico que vai ter que terminar); não pode (não pode individualizar esse momento, não pode mudar); certamente (isso certamente me deixa); obviamente (eu fico agoniada, obviamente; a gente obviamente não queria); sem dúvidas (sem dúvidas); necessária (era necessária essa forma); totalmente (o restante está totalmente sem assistência); talvez (e TALvez); de verdade (me angustiava de verdade)
Modalizações deônticas	posso (Eu não posso); tenho que (tenho que jogar); ter/têm/tem que (ter que terminar; ter que sempre ser adaptado...repensado; eles têm que sair; tem que achar o equilíbrio); tinha (a gente tinha um tempo; tinha que seguir, eu tinha; a gente tinha algo a obedecer); tenho (na escola de idiomas eu tenho uma hora); obrigação (era minha obrigação); precisava (a gente precisava lembrar)
Modalizações pragmáticas	capaz (foi mais capaz); melhor (identificar melhor; explorá-los da melhor forma); possível (foi possível ouvir); conseguiu; consigo; consequindo (a gente conseguiu)

	ouvir; não consigo refletir; não estar conseguindo); planeja (a gente sempre planeja); puderam (eles puderam); podiam (eles sentiram que podiam); quero (eu quero ouvi-los); gostaria (não com a ênfase que a gente gostaria; eu gostaria de fazer); faria (eu faria); queria (eu queria fazer mais); procurava (sempre procurava deixar); comentei/comentou (não comentei, a gente não comentou); buscou (a gente buscou promover)
Dimensão motivacional do agir	então (então quando senta, m:ostra que você está a disposição); porque (porque, fica mais próximos dos alunos); por causa (por causa do tempo); tendo em vista (tendo em vista essa preocupação deles); pelo motivo (tanto pelo motivo de que); talvez (TALvez, eu não sei, a minha única experiência de ensino de inglês antes da UAMA é na escola de idiomas); como (eu acho que como eu estava /.../ como eu já tinha passado por essa experiên::cia); acho (eu acho que eu tava olhando para mim, para o que eu tinha planejado)
Dimensão intencional do agir	quero (eu quero ouvi-los); gostaria (não com a ênfase que a gente gostaria; eu gostaria de fazer); faria (eu faria); queria (eu queria fazer mais); desejo (o desejo era começar logo a atividade); de modo que (de modo que a gente não se perdesse); para (para entender esse fenômeno)
Dimensão das capacidades para agir	possível (foi possível ouvir); conseguiu (conseguiu ouvir); planeja (sempre planeja); buscou (a gente buscou promover)

Fonte: Elaboração própria.

A análise linguístico-discursiva sobre os efeitos dos encontros no trabalho docente mencionadas pelos professores evidencia a predominância: da voz de autor empírico expreso, sobretudo, pelos dêiticos *eu* (para indicar um agir individual) e *a gente* (para indicar um agir coletivo); de modalizações apreciativas e pragmáticas, para avaliar, respectivamente, os

impedimentos do agir e como agiram diante das prescrições ou tarefas prefiguradas a partir das limitações do tempo e do planejamento; e da dimensão motivacional, por motivos individuais, justificando o agir dos professores.

Verifiquei, ainda, ao longo da análise dos excertos, que os professores revelaram dimensões distintas e bem particulares do trabalho docente quanto aos subtemas: gerenciamento do tempo e necessidade de cumprir o planejamento.

Tony destaca nuances do trabalho real relacionadas às (re)configurações sobre o seu agir, ao afirmar como gostaria de conduzir as atividades (Excertos 30 e 31) e ao revelar seus desejos e frustrações sobre a forma como tem tido que usar o tempo em sala em detrimento do modo como gostaria de usá-lo e revela o quanto esse trabalho não realizado está relacionado às particularidades dos alunos idosos (Excerto 36). Nara, por sua vez, destaca a dimensão prescritiva dessa atividade ao revelar sua preocupação com o tempo e com o planejamento como algo a ser obedecido de fato (Excerto 41). Acredito que, embora a professora afirme estar aprendendo a flexibilizá-lo, seu texto ainda evidencia a força dessa prescrição no seu agir.

Pela análise dos Excertos 31, 37 e 39, percebo o quão forte pode ser uma prescrição estabelecida na primeira experiência de ensino (como ocorreu com os colaboradores deste estudo), trazendo implicações bastante significativas sobre os modos de agir dos professores em sala de aula.

As entrevistas de ACS também desvelaram momentos de tomada de consciência por parte dos dois professores. Ao assistir ao vídeo de uma das aulas, Tony percebe o longo tempo destinado à assistência de um dos grupos de alunos, o que o inquieta a ponto de comprometer-se a seguir observando (Excerto 34). Tendo em vista ser o gerenciamento do tempo uma das preocupações recorrentes dos professores na condução das aulas, parece que, naquele momento, o professor se dá conta de que podem também ter dado causa aos atrasos dos quais tanto se queixam. Nara, por sua vez, revela sua percepção sobre estar melhorando quanto à forma de encarar o planejamento, percebendo que mais importante que seguir rigorosamente cada etapa do seu planejamento é que os alunos tenham compreendido as atividades propostas e consigam fazer (Excerto 40). Acredito que a tomada de consciência da professora, revelada durante a entrevista de ACS, evidencia a sua percepção de mudança quanto às suas capacidades de agir diante do planejamento.

Além das (re)configurações e tomadas de consciência, constatei, ao longo da análise desta seção, o poder das entrevistas de ACS de propiciar aos professores mencionarem as emoções que vivenciaram durante as aulas, revelam como os des/encontros afetaram seu trabalho. Por exemplo, Nara mencionou estar amando a aproximação e afetividade proporcionada pelo ambiente da UAMA (Excerto 23), mas, ao mesmo tempo, revela o quanto se sente agoniada com a demora dos alunos para iniciar uma atividade (Excerto 32). Tony, por sua vez, afirma sentir-se orgulhoso de terem tomado a iniciativa de proporcionar atendimento individualizado aos alunos (Excerto 27), mas revela também a frustração e o sofrimento que sente por não conseguir cumprir o planejamento, dentro do tempo, como desejava (Excertos 36 e 37).

Acredito que essas emoções, muitas vezes contraditórias, comprovam o caráter situado, interacional, interpessoal e, sobretudo, conflituoso do trabalho docente (MACHADO, 2007), desestabilizando saberes e levando o professor a ressignificar o seu agir diante das diferentes situações, dos outros envolvidos, das prescrições, dentre outros fatores. Particularmente, em relação ao contexto da UAMA, acredito que não só as emoções, mas também as (re)configurações e tomadas de consciência refletem os desafios enfrentados pelos professores e, na mesma medida, o desenvolvimento proporcionado pela experiência de uma formação docente inclusiva vivenciada com os seus alunos idosos.

Ao longo deste capítulo, foi possível observar que os encontros que se estabeleceram a partir do curso de inglês da UAMA afetaram o trabalho dos professores colaboradores desta pesquisa, proporcionando des/encontros com eles mesmos, com o coletivo, com os alunos idosos, com suas crenças, saberes e fazeres, os quais foram constantemente (re)configurados e/ou ressignificados. Essa constatação reforça o meu entendimento sobre a relevância de um contexto inclusivo na (trans)formação docente, levando os professores a repensarem e modificarem seu agir durante o processo, visando ao atendimento das necessidades do grupo de alunos.

Nesse sentido, entendo que qualquer campo de estágio no qual o professor em formação inicial possa ser devidamente orientado e assistido para colocar em prática (e em reflexão) seus saberes e fazeres docentes pode promover mudanças e ganhos em termos de formação. Todavia, neste trabalho, especificamente, defendo a tese de que as experiências de ensino em contextos inclusivos, a exemplo da UAMA, oportunizam ressignificação do agir docente, favorecendo o desenvolvimento profissional de modo que esses espaços devem ser explicitamente contemplados nos currículos das licenciaturas, sobretudo, como campos de estágio. Por meio dos dados

analisados nesta pesquisa, pude verificar que o contexto inclusivo favoreceu (e demandou) o protagonismo dos professores quanto ao agir, bem como o compromisso para com o outro na medida em que requerem um olhar mais atento para os alunos e suas necessidades específicas, além do seu próprio desenvolvimento profissional.

Citei Schopenhauer na epígrafe deste capítulo para chamar a atenção não só para a importância de enxergar os fenômenos, mas, sobretudo, para pensar em novas formas de atuação. Ao longo deste estudo, busquei atrair olhares para dois contextos em especial, em sintonia com os pressupostos da LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que visa a atender às demandas da vida contemporânea: primeiro, para o contexto inclusivo de comunidades de prática como a UAMA e sua geração de idosos sedentos por conhecimento; e segundo, para o contexto da formação docente inicial, ampliando a compreensão sobre o trabalho docente em todas as suas nuances (prescrito, realizado e real – AMIGUES, 2004; CLOT, 2007) e o poder de agir deste trabalhador (CLOT, 2007).

Sabendo da existência de pesquisas sobre cada um desses contextos (conforme fundamentado no capítulo 2 deste trabalho), entendo que nossa maior contribuição seja a possibilidade de unir esses dois cenários (a formação docente inicial e contextos inclusivos como a UAMA), pensando em novas formas de atuação sobre eles (numa perspectiva de formação docente inclusiva), não como um objeto novo a ser contemplado, mas como um objeto que pode ser visto e problematizado numa perspectiva mais ampla em prol de uma (trans)formação docente mais humana, mais ética e socialmente comprometida.

Apresento, a seguir, as minhas considerações finais sobre este estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS DES/ENCONTROS AO DESENVOLVIMENTO

O trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos (CLOT, 2007).

A realização desta pesquisa foi permeada, desde o princípio, por encontros distintos que me possibilitaram repensar meus saberes como professora formadora e pesquisadora na área de língua inglesa, levando-me a problematizar a formação docente em uma perspectiva mais abrangente, contemplando outros espaços e públicos.

Primeiramente, o encontro com a UAMA, o coletivo de trabalho e os alunos idosos despertaram o meu olhar para a possibilidade de atuação em uma comunidade de prática voltada à construção de conhecimento e ações em prol da inclusão dos idosos, que, por sua vez, viam no aprendizado da língua uma oportunidade de ampliar saberes, interagir com outras pessoas, conhecer sobre outras culturas, viver novas experiências, realizando, assim, velhos sonhos. Esse primeiro encontro levou-me a elaborar o projeto de extensão de ensino de inglês na UAMA, intitulado “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na maturidade*”.

Para a implementação do projeto, convidei professores em formação inicial no curso de Letras-Inglês da UEPB para ministrarem as aulas, caracterizando, assim, mais um encontro determinante para a realização desta pesquisa. Durante a execução do curso de inglês, percebi mudanças nas posturas dos professores colaboradores que sinalizavam um olhar mais atento para seus alunos e suas necessidades, ao mesmo tempo em que revelavam um maior protagonismo como professores responsáveis por aquela experiência de inclusão proporcionada aos idosos.

O encontro com os alunos idosos do curso de inglês na UAMA foi fundamental. A partir dessa convivência, foi possível conhecer as peculiaridades, interesses e necessidades do grupo, reforçando, a cada aula, uma ressignificação do conceito de velhice como uma fase da vida também marcada pelo desejo legítimo de aprender, fazer e viver.

Cada um desses encontros, caracterizados também por conflitos, ressignificações e mudanças de rota, favoreceu o processo de desenvolvimento vivenciado por todos os envolvidos (professores e os próprios alunos da UAMA), como foi possível observar na análise dos dados gerados para esta pesquisa.

Ao longo deste estudo, busquei analisar o efeito do ensino de inglês para idosos na UAMA no agir de dois professores em formação inicial. Para alcançar esse propósito, foi necessário responder as seguintes perguntas de pesquisa: (i) quais representações sobre o trabalho docente na UAMA são tematizadas nos textos empíricos dos professores de inglês em formação inicial?; (ii) o que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?; e (iii) de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores naquele contexto de ensino de inglês para idosos?

Quanto à primeira pergunta, foi possível identificar nos textos empíricos dos colaboradores oito representações mais relevantes sobre o trabalho docente na UAMA, as quais foram agrupadas em três temas principais: (i) encontros do coletivo de trabalho, sobre os quais os professores mencionaram as vantagens de trabalhar em parceria e as diferenças existentes entre eles; (ii) encontros com os alunos idosos, sobre os quais foram descritos aspectos relacionados à faixa etária dos alunos, à necessidade de escrever e à afetividade existente naquela relação; e (iii) efeitos dos encontros no trabalho docente, incluindo a assistência individualizada dada pelos professores a cada aluno, os conflitos relacionados ao gerenciamento do tempo e a necessidade de cumprir o planejamento.

As representações tematizadas nos textos empíricos evidenciam três elementos constitutivos do trabalho do professor, segundo Amigues (2004): as prescrições, relacionadas ao gerenciamento do tempo e a necessidade de cumprir o planejamento; os coletivos, no tocante à relação estabelecida entre os professores com suas vantagens e diferenças; e as regras de ofício, considerando o modo de agir dos professores em relação à faixa etária dos alunos, sua necessidade de escrever, à demanda afetiva e à assistência individualizada que foi dada em sala de aula.

Embora as ferramentas (quarto elemento constitutivo do trabalho docente) não tenham sido incluídas como um dos subtemas mais relevantes, Nara cita os *handouts* (folhas de papel com resumos dos conteúdos mais importantes apresentados em aula) como um instrumento de trabalho que precisaram criar para suprir a necessidade constante de escrever por parte dos alunos. Entendo que essa iniciativa representou uma modificação no agir dos professores, motivada pela observação, ou ainda, por uma inquietação com uma característica marcante de seus alunos idosos quanto à necessidade de escrita durante a aula.

Sabendo que todos os elementos constitutivos do trabalho do professor transformam o seu agir, são transformados por ele e, assim, potencializam seu desenvolvimento profissional (AMIGUES, 2004), entendo que essa constatação fica mais evidente nas respostas da segunda e terceira perguntas de pesquisa retomadas a seguir.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa (o que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?), quanto aos encontros do coletivo de trabalho, foi possível constatar que, apesar de Tony e Nara apresentarem uma relação de parceria, de forma harmoniosa, com respeito e confiança mútuos (como *dois em um*), os conflitos também existiram, caracterizando os desencontros desse coletivo de trabalho, provocando ressignificação de crenças (quando Tony reconhece o quanto aprendeu com Nara, mesmo ela sendo mais nova e menos experiente que ele) e despertando emoções distintas em cada professor (insegurança por parte de Nara em comparação com o colega mais experiente; alívio e ansiedade de Tony ao mudar uma prática pedagógica).

Algumas marcas linguísticas presentes nos textos dos professores evidenciaram a força do agir coletivo, pela predominância da voz de autor empírico, especialmente, por meio do uso do dêitico *a gente*. Também foi predominante nos textos dos professores sobre o coletivo de trabalho o uso de modalizações apreciativas, expressando a avaliação feita pelos professores sobre as vantagens de dar aulas em parceria e as diferenças entre eles. Além disso, a dimensão das capacidades na análise do agir foi a mais recorrente, reforçando o quanto o encontro do coletivo promoveu o desenvolvimento de novas capacidades por parte de cada professor.

Pude verificar, portanto, quanto ao tema dos encontros do coletivo de trabalho, que os desencontros existentes foram determinantes para o trabalho docente ali vivenciado, comprovando sua natureza conflituosa como uma “fonte para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador” (MACHADO, 2007), uma vez que tais conflitos levaram os professores a refletir sobre suas ações e seguir buscando um equilíbrio entre suas abordagens e crenças distintas sobre ensino, agindo de outras formas, favorecendo, assim, a criação de novas zonas de desenvolvimento para ambos.

Quanto ao tema dos encontros com os alunos idosos, a análise linguístico-discursiva dos textos dos professores revelou as três dimensões do trabalho descritas por Amigues (2004) e Clot (2007): o realizado, o prescrito e o real. O trabalho realizado, expresso principalmente por modalizações apreciativas e pragmáticas, evidenciou o agir docente em relação às especificidades

da faixa etária, à necessidade de escrever e às demandas afetivas dos alunos. O trabalho prescrito indicou o quanto esse agir estava condicionado a instâncias (voz da didática) ou crenças anteriores ao trabalho (professor genérico), determinando o que deve/precisa ser feito. Em relação ao trabalho real, os professores relataram irritações, frustrações, desejos e medos referentes ao seu agir motivados por características dos alunos idosos (*é bem peculiar da idade*).

No tocante à semiologia do agir, os professores revelaram, sobretudo, a dimensão intencional para o seu agir, descrevendo tanto finalidades coletivas, quanto razões interiorizadas por cada um. A predominância da voz de autor empírico (*a gente; eu*) reforçou a responsabilidade assumida pelos professores (ora coletivamente, ora individualmente), bem como das vozes de personagens (*eu; ela, eles; deles*), como agentes também implicados nesse agir, afinal, nessa experiência “o sujeito procura ‘não ficar sozinho’” (CLOT, 2010a, p. 254).

Pude constatar, na análise de cada um dos subtemas relacionados aos encontros com os alunos idosos, que os professores revelam diversas emoções que os caracterizaram, tais como: a preocupação que possuem quanto à luz e ao contraste de cor utilizado no material didático para facilitar o entendimento e realização das atividades por parte dos alunos, considerando suas limitações físicas; preocupação e até irritação com o fato de os alunos não prestarem atenção às instruções dadas em sala de aula, mas também o sentimento de felicidade ao perceber o reconhecimento de uma aluna da turma sobre os benefícios dos *handouts* criados por eles; satisfação com a turma e sensação de ter liberdade para agir; além do medo de agir com mais firmeza com os alunos, quando necessário e, com isso, prejudicar a boa relação existente entre eles.

As dimensões do trabalho, do agir e os sentimentos revelados pelos professores retratam o caráter multifacetado da atividade de trabalho, que além de ser situada e diretamente influenciada pelo contexto, é interacional (levando o trabalhador a transformar e ser transformado pelo meio), é interpessoal (pela interação com outros indivíduos), é conflituosa (pelas escolhas e redirecionamentos do agir que se fazem necessários) e é fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador (MACHADO, 2007).

Ainda em resposta à segunda pergunta de pesquisa (o que essas representações revelam sobre as dimensões do trabalho docente desenvolvido na UAMA?), pela análise linguístico-discursiva sobre os efeitos dos encontros no trabalho docente mencionadas pelos professores há predominância da voz de autor empírico expresso, sobretudo, pelos dêiticos *eu* (indicando um

agir individual) e *a gente* (indicando um agir coletivo); de modalizações apreciativas e pragmáticas, para avaliar, respectivamente, os impedimentos do agir e como agiram diante das prescrições ou tarefas prefiguradas a partir das limitações do tempo e do planejamento; e da dimensão motivacional justificando o agir dos professores.

Verifiquei, ainda, ao longo da análise *do corpus*, que os professores revelaram dimensões distintas e bem particulares do trabalho docente quanto aos subtemas gerenciamento do tempo e necessidade de cumprir o planejamento. Tony revelou uma dimensão do trabalho real ao afirmar como gostaria de realizar seu trabalho, tendo no perfil dos alunos idosos um impedimento ao seu agir, enquanto Nara revelou uma dimensão prescritiva ao lidar com o tempo destinado a cada atividade e ao cumprimento do planejamento também motivada, em alguns momentos, por características particulares dos alunos.

Sobre a dimensão prescritiva do trabalho (ainda que por meio de tarefas prefiguradas), pude perceber a força que uma prescrição pode ter para o professor, especialmente quando ocorre na sua primeira experiência de ensino. Observei que essas prescrições podem trazer implicações significativas sobre os modos de agir dos professores em outras salas de aula, aspecto esse que só foi possível identificar por meio da análise sobre o seu próprio trabalho, como propiciado pelo método das entrevistas de ACS.

As entrevistas de ACS também desvelaram momentos de tomada de consciência por parte dos dois professores. Por exemplo, só ao assistir ao vídeo de uma das aulas, Tony percebe o longo tempo destinado à assistência de um dos grupos de alunos, algo que o inquieta, levando-o a comprometer-se a seguir observando seu comportamento. Nara, por sua vez, percebe, durante as sessões de ACS que tem conseguido lidar melhor com o planejamento das aulas, sem o rigor com o qual costuma encarar.

Além das dimensões do trabalho e das tomadas de consciência, constatei, ao longo da análise, o poder das entrevistas de ACS de propiciar aos professores mencionarem as emoções que vivenciaram durante as aulas, revelando como os des/encontros impactaram seu trabalho. Acredito que essas emoções, muitas vezes contraditórias (*me orgulho; me frustro*), refletem os desafios enfrentados pelos professores e, na mesma medida, o desenvolvimento proporcionado pela experiência de uma formação docente inclusiva vivenciada com os seus alunos idosos.

Por meio das entrevistas de ACS realizadas com Tony e Nara, dei-me conta que, embora eles estivessem motivados e felizes em fazer parte do projeto de ensino de inglês para idosos,

afetando e sendo afetados (SPINOZA, 2017) pelo trabalho desenvolvido na UAMA, eles também estavam vivenciando conflitos relacionados ao próprio contexto (como equilibrar as diferenças de crenças e práticas entre eles, respeitar as necessidades específicas de seus alunos idosos, lidar com as prescrições e tarefas prefiguradas etc.), que representavam, em vários momentos, impedimentos do seu agir.

No que se refere à terceira pergunta de pesquisa (de que forma o agir docente é ressignificado pelos professores naquele contexto de ensino de inglês para idosos?), verifiquei que os des/encontros propiciaram (re)configurações no agir de cada professor levando-os a fazer comparações entre si, revelando o quanto gostariam de agir como o colega (como o fez Nara) ou mesmo, ao evidenciar as diferenças de crenças sobre abordagens de ensino, revelam o quanto gostariam de poder agir diferente do colega (como o fez Tony). Apesar dessa revelação, o professor afirma ter consciência de que precisam encontrar juntos um equilíbrio para a condução das aulas, reforçando o compromisso conjunto assumido e o caráter colaborativo desse agir.

O agir docente também foi (re)configurado na medida em que Tony confessa suas frustrações sobre a forma como tem tido que usar o tempo em sala em detrimento do modo como gostaria de usá-lo e revela o quanto esse trabalho não realizado está relacionado às particularidades dos alunos idosos, com seus ritmos e necessidades específicas, como impedimentos do seu agir. Nara comenta sobre a ressignificação que tem feito sobre o seu agir quanto ao planejamento desde a experiência de ensino no primeiro semestre do curso. A professora avalia a forma como foi modificando sua compreensão sobre lidar com o planejamento e revela a influência dos alunos na flexibilização desse agir.

Pude verificar, durante o curso de inglês, e, especialmente, por meio da análise do *corpus* desta pesquisa, o quanto Tony e Nara estavam engajados com o trabalho na UAMA e o quanto o contexto inclusivo favorecia as transformações vivenciadas.

Os des/encontros vivenciados por Nara e Tony, levando-os a ressignificarem o seu agir, podem ser compreendidos como indícios de desenvolvimento profissional marcados linguisticamente por vozes e modalizações distintas utilizadas para fazer referência ao agir docente. Entendo que o uso da ACS levou esses professores a se inserirem em um debate a respeito do trabalho docente, possibilitando a tomada de consciência e a ressignificação sobre o seu agir, fatores fundamentais para evidenciar indícios de desenvolvimento.

Ao interpretarem seu trabalho na UAMA, Nara e Tony revelaram em seus textos o quanto os conflitos originados em situação de trabalho podem levar os professores ao desenvolvimento profissional (FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2014). Ao longo da análise, pude identificar pistas linguísticas utilizadas por cada professor indicam o quanto o contexto de ensino de inglês para idosos na UAMA provocou conflitos no agir individual e coletivo, levando-os a refletirem e buscarem outras alternativas para resolvê-los.

Considerando que o agir docente não é diretamente observável (BRONCKART, 2006), entendo que também não será o desenvolvimento profissional. Todavia, a identificação das marcas linguísticas em textos de professores sobre o seu trabalho é uma tentativa de compreender aquilo que é observável, como pistas que sinalizam nuances maiores e mais significativas do agir e de seu desenvolvimento.

Esclareço que embora o tema educação inclusiva não tenha sido expressamente mencionado pelos professores em seus textos, entendo que o contexto inclusivo foi contemplado pelos professores todas as vezes que refletiram sobre os alunos e suas necessidades específicas em razão de sua idade, limitações, expectativas e como seu agir docente precisou ser (re)configurado e ressignificado de forma a atendê-los adequadamente.

Nesse sentido, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho (nos capítulos 1 e 5), defendo a tese de que as experiências de ensino em contextos inclusivos, a exemplo da UAMA, oportunizam ressignificação do agir docente, favorecendo o desenvolvimento profissional, como foi demonstrado na análise dos textos produzidos por nossos colaboradores, de modo que esses espaços devem ser explicitamente contemplados nos currículos das licenciaturas, sobretudo, como campos de estágio.

Como limitação mais significativa desta pesquisa, aponto o fato de não ter propiciado aos professores colaboradores, durante a pesquisa, a oportunidade de avaliarem as minhas interpretações sobre o seu agir. Creio que essa reinterpretação ampliaria a compreensão dos próprios professores sobre o seu trabalho no contexto específico de ensino de inglês para idosos, bem como sobre as transformações vivenciadas e seu poder de agir.

Como professora formadora, coordenadora do projeto de extensão de ensino de inglês para idosos e parte do coletivo de trabalho ali constituído (“nós somos três”, como lembrou Nara no Excerto 01), pude vivenciar transformações no meu agir, motivados pelo contexto inclusivo da

UAMA, pelos novos saberes relacionados aos idosos e ao processo de envelhecimento humano, bem como pela possibilidade de ampliar as oportunidades e espaços de formação docente inicial.

Outra contribuição significativa desta pesquisa foi a percepção sobre a necessidade de ampliar a minha visão sobre o trabalho docente para além da ponta do iceberg (MEDRADO, 2012). Creio que, ao utilizar o método da ACS, proporcionando aos professores reviverem a atividade passada, por meio da linguagem, tive a oportunidade de mergulhar mais fundo na interpretação dos textos, visualizar com mais clareza outras partes do iceberg e contemplar uma dimensão pouco visível do trabalho, o trabalho real.

O trabalho docente vivenciado no curso de inglês da UAMA levou-me ao engajamento com a formação docente inclusiva, assumindo, especialmente com o público idoso, o compromisso da garantia de seus direitos, sobretudo no tocante à educação permanente, como forma de reconhecimento sobre a necessidade de formarmos educadores de idosos para atuarem em contextos educacionais formais/informais (CACHIONI, 2003). Esse deslocamento do meu agir, iniciado durante os quatro anos de doutorado, proporcionou novas descobertas sobre o fazer docente, sobre o meu papel de professora, formadora e pesquisadora, ampliando o meu poder de agir, em um movimento de identificação e descoberta “do outro” em mim (VIAN JR., 2008).

Como frutos desse engajamento, além das pesquisas realizadas e publicadas⁴⁸ pelo coletivo de trabalho do curso de inglês da UAMA, apresentei trabalhos na modalidade de comunicação oral⁴⁹ e coordenei grupos de trabalho sobre Inclusão Social e Ensino de Línguas em eventos acadêmico-científicos⁵⁰. Essas pesquisas propiciaram discussões fundamentais para sistematizar saberes e ampliar o debate sobre essa temática, porém, creio que o desdobramento mais significativo deste estudo tenha sido a inclusão da disciplina de Língua Inglesa para a UAMA no currículo do curso de Letras-Inglês da UEPB (*campus I*) desde o ano de 2019. Essa iniciativa possibilitará dar continuidade ao curso de inglês da UAMA (sem estar vinculado a um

⁴⁸ Três artigos, dos quais dois foram publicados em Anais (BORGES; VASCONCELOS; SILVEIRA, 2016; VASCONCELOS; BORGES; SILVEIRA, 2017) e um como capítulo de livro (SILVEIRA; BORBOREMA, 2018), além de dois TCCs (BORGES, 2016 e BRITO, 2018).

⁴⁹ Em 2017, apresentei o trabalho “O agir docente na formação inicial: análise de narrativas sobre uma experiência de ensino de inglês para idosos”, na Jornada comemorativa do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), em Recife/PE e, em 2019, no VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, em Porto Alegre/RG. Em 2019, também apresentei o trabalho intitulado “Análise do agir docente na formação inicial: estudo de caso sobre uma experiência de ensino de inglês para idosos”, no 1º Seminário de Estudos Linguísticos do PROLING (SELIP), em João Pessoa/PB, 2019.

⁵⁰ Em 2017, na XVII Semana de Letras da UEPB e, em 2019, na II Semana de Estudos Linguísticos e Literários IFPB (SELLIF), ambos em Campina Grande/PB.

projeto de extensão), ampliar o poder de agir docente, bem como ampliar o coletivo de trabalho desse contexto.

Finalizando as reflexões proporcionadas por esta pesquisa, retomo Bronckart (2008, p. 183), ao afirmar que “o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida”. Foi esse movimento que caracterizou a interpretação dos dados gerados para este estudo, por meio do qual foi possível acessar as diversas dimensões do trabalho docente, com seus encontros e desencontros, possibilitando aos professores colaboradores (e a mim) a análise do próprio trabalho, atribuindo-lhe novos significados, favorecendo a sua transformação, engajamento e, conseqüente, desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.167-197.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. Aprendizagem Situada. In: SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC – I STIS, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: FaE/UFGM, p.1-14. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/177>. Acesso em 14 jun. 2018.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 11-16.
- ALVES, Wanderson Ferreira. O trabalho docente (re)visitado. In: ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores**: saberes, valores, atividade. São Paulo: Papirus, 2010. p. 37-74.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37-53.
- ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. **(Re)configurações do agir docente**: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e Ciências do Trabalho. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. O perfil das universidades da terceira idade no Estado de São Paulo. **A terceira idade**: estudos sobre envelhecimento, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 7-19, mar. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASTOS, Ana Carolina Vieira; ANDRADE, Luiz Henrique Santos de. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ,

Mariana. **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 203-231 (v. 12).

BORGES, Elyonara Ferreira. *The best age to learn English: an action research at Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)*. 2016. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2016.

BORGES, Elyonara Ferreira; VASCONCELOS, Edgleyton Barreiro de; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Universidade Aberta à Maturidade: experiência de inclusão e interação social na terceira idade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 2, 2016, Campina Grande e JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/politica_idoso.pdf Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRITO, Júlia Maria Neves de. **Ensino de inglês para idosos**: estudo de caso sobre metodologias e atividades pedagógicas na UAMA. 2018. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2018.

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

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

BRONCKART, Jean Paul. 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, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. A linguagem como agir e análise dos discursos. *In*: BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 69-92.

BRONCKART, Jean Paul. **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, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, Luzia; ROCHA, Renata Correa. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. *In*: BANKS-LEITE, Luci.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; ANJOS, Daniela Dias (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 171- 187.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean Paul. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, v. 12, n. 22, p. 42-83, 2008.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

CACHIONI, Meire. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, v. 15, n. 7, p. 01-08. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, dez. 2012.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Motivos e vantagens associados ao exercício da docência em universidades da terceira idade. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 27-54, 2008.

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

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

COSTA, Daniela Imaculada Pereira. **O futuro professor de espanhol: representações e identidades no discurso sobre a formação e a prática docente**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, Dennis Souza. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um *métier***. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

DANTAS, Rosyclea Silva. **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, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOVER ADULT LEARNING CENTER Website. Disponível em: <https://www.doveradultlearning.org/>. Acesso em: 01 out. 2018.

ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES (ESL). Dover: Dover Adult Learning Center, 2019. Disponível em: https://www.doveradultlearning.org/programs/esol/?doing_wp_cron=1639337799.5154891014099121093750. Acesso em: 19 fev. 2020.

FAÏTA, Daniel. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FARIAS, Luana Francisleyde Pessoa 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.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. *In:* CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 63-96.

FOGAÇA, Francisco Carlos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Desenvolvimento profissional de docentes: conflitos, argumentação e reflexão. *In:* SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). **A formação de professores de línguas:** novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 85-107 (v. 3).

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. “Ver vendo”: A formação de professores na perspectiva do reconhecimento. *In:* CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 43-62.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **RIAEE:** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUDENBERGER, Francieli Martiny. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. **Calidoscópio**, v. 12, n. 1, p. 94-104, jan./abr. 2014.

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

GOMES, Lucy; LOURES, Marta Carvalho; ALENCAR, Josélia. Universidades abertas da terceira idade. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 119-135, abr. 2005.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações dos professores de língua materna. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 201-219.

GURGEL, Manoelito Costa. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos**: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 2018. 439 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD CONTÍNUA**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Características gerais dos domicílios e dos moradores 2017. 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Agência de notícias**. 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 08 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Agência de notícias**. Brasília/DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade>. Acesso em: 20 ago. 2019.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte; REICHMANN, Carla Lynn; ROMERO, Tania Regina de Souza (Orgs.). **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-136.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.) **Letramento e formação de professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift** para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11-27.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. First internet edition, July 2009. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd Edition. Oxford: OUP, 2003.

LAVE, Jean. Chapter 4: Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, Lauren; LEVINE, B., JOHN, M., TEASLEY, Stephanie. & D. (Eds.). **Perspectives on Socially Shared Cognition**. American Psychological Association, 1991. p. 63-82.

LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, José Luciano Marculino. **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.

LEFFA, Vilson José. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas, RS: Educat, 2006. p. 5-30.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 8).

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina Góes de (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 71-91.

LIMA, Rozeane Albuquerque; OLIVEIRA NETO, Manoel Freire de; SILVA, Hilmaria Xavier (Orgs.). **Universidade Aberta à Maturidade - UEPB: Oito anos de educação inclusiva e transformadora [Livro eletrônico]**. Campina Grande, PB: LATUS, 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 271-296.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do *métier* em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise

D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tania Maria da Frota. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.

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

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

MACHADO, Anna Rachel. Palestra Língua Portuguesa 10. **Multicultura**. 18 jun. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBIClGZkzew&list=PLJTYyIbC0TwmapxGsQi7fXjIbBmogX6IW&index=3>. Acesso em: 15 nov. 2018.

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

MACHADO, Hayat Boulos; CHAVES, Maria Inês; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Inglês na terceira idade: um sonho tornando-se realidade. **Revista Conexão**, UEPG, v. 5, n. 1, p. 36-38, 2009.

MAGALHAES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação Simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira FLE. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A study of teacher collaboration on reading instruction for chapter one students**. 1990. 274f. Tese (Doutorado em Educação) - Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, 1990.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAIA, Angélica Araújo de Melo; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Horizontes e caminhos para a escuta de estagiários: um suleamento necessário. In: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 219-248.

MAIA, Beatriz Branco; DIAS, Marian Ávila de Lima e. Educação inclusiva: o que dizem os documentos? **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218, mai. 2015.

MARTINELLI, Núbia Rosa Baquini da Silva. Comunidades de prática como possibilidade de inovação no ensino e na aprendizagem de ciências. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1883-1.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MATEUS, Elaine. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 187-209.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional [Online]**, v. 10, p. 33-59, 2014.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota. Professores à beira de um ataque de nervos: o dilema do trabalho real e o stress ocupacional. **Revista Signum**, Londrina n. 8/1, p. 25-36, jun. 2005.

MEDRADO, Betânia Passos. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; ROCA, María del Pilar (Eds.). **Del español y el portugués**: lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 171-196.

MEDRADO, Betânia Passos. 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, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a. p. 13-41.

MEDRADO, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba. A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas [livro eletrônico]**. São Paulo: Blucher, 2017b. p. 203-219.

MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **O potencial (trans)formador de contextos inclusivos para a construção identitária de professores em formação inicial**. Comunicação em simpósio. Belém: CLAFPL, UFPA, 2018.

MENDES, Tânia Maria Scuro. **Da adolescência à envelhecimento**: convivência entre as gerações na atualidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Orgs.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NERY JÚNIOR, Nelson. **Princípios do Processo Civil na Constituição Federal**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Ed. Paulinas, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Docência para a Terceira Idade. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, Editora UEPG, v. 4, n. 1, p. 21-32, 2001.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG: Trabalho e Formação Docente. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 9, 2010, Belém. **Anais...** Belém, PA: Faculdade União; UFPA, p. 1-13. 1 CD-ROM.

OMS/WHO. **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. World Health Organization. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília/DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREIRA, Elizabeth Thomaz. **A Terceira idade na Universidade Aberta:** navegando, buscando, aprendendo em um mar sem fim. 2009. 229f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. *In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pilar (Orgs.). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-142.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. 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.

PONTAROLO, Regina Sviech; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Terceira idade: uma breve discussão. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 16, n. 1, p. 115-123, 2008.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhescência e terceira idade**. São Paulo: Blucher, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In: RAJAGOPALAN, K. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

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

REICHMANN, Carla Lynn. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. 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. 106-132.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 2008.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **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.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **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.

SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda. **Participação de idosos nas aulas de alfabetização e resignificação da fala nos espaços públicos da sociedade**. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHOMMER, Paula Chies. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre Universidade e Sociedade**. 2005. 313f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2005.

SHARKEY, Judy; CLAVIJO-OLARTE, Amparo. Promoting the value of local knowledge in ESL/EFL teacher education through community-based field assignments. 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. 39-58.

SILVA, Claudia Osorio da; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

SILVA, Flora Moritz da; SILVA, André Tiago Dias da; ROCHA, Rudimar Antunes da. Onde estão as UNTI das Universidades Públicas Federais do Brasil. *In: ANAIS... XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA* – Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento, 17, 2017, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata, p. 3-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181218>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **A autoestima de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande 2010.

SILVEIRA, Karyne Soares Duarte; BORBOREMA, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho. Ensino de Língua Inglesa e Inclusão Social: desafios para a formação docente. *In: LENDL, Aluizio; SILVA, Cássia da; COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da (Orgs.). Ensino de Línguas e Literaturas: questões da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018. p. 122-138.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. *In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. 2. ed. 6 reimpr. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 05 set. 2018.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso Letras Inglês Campus I**. Licenciatura. Campina Grande, PB: UEPB, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e2cJXyomhEFvW_4VATEMyINPFVnHJQZZ/view. Acesso em: 19 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB. **Resolução/ UEPB/ CONSUNI/ 021/2012**. Converte o PROUFATI - Programa Universitário de Formação Aberta à Terceira Idade, em Comissão Institucional Especial para a Formação Aberta à Maturidade, e dá outras providências. Campina Grande, PB: UEPB, 2012. Disponível em: http://www.uepb.edu.br/ppgli/?wpfb_dl=362. Acesso em: 19 fev. 2020.

VALENTE, José. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. *In*: KACHAR, Vitória. **Longevidade, um novo desafio para a educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-44.

VASCONCELOS, Edgleyton Barreiro de; BORGES, Elyonara Ferreira; SILVEIRA, Karyne Ssoares Duarte. Sequência didática e postura reflexiva no ensino de inglês na UAMA. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 2017, 4, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2017.

VIAN JR., Orlando. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008, p. 465-488. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/d3Ky7dPZLhJg4gNz4GjfjdN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VICE-REITOR DA UFRPE VISITA UEPB PARA CONHECER EXPERIÊNCIA EXITOSA DA UNIVERSIDADE ABERTA À MATURIDADE. 9 ago. 2019. Disponível em: <https://proreitorias.uepb.edu.br/proex/vice-reitor-da-ufrpe-visita-uepb-para-conhecer-experiencia-exitosa-da-universidade-aberta-a-maturidade/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WENGER, Étienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: New York, 1998.

WENGER, Étienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social Learning Systems and communities of practice**. United Kingdom: Springer Verlag and the Open University, 2010. p. 1-16. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs).

Justiça Social: desafio para a formação de professores. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

APÊNDICES

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE ALGUMAS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO BRASIL.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	ANO DE CRIAÇÃO	MODALIDADE
Universidade Federal de Santa Catarina (criou o Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI ⁵¹) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 9)	1982	curso de atendimento ao idoso, formação de técnicos e voluntários na área gerontológica, cursos de preparação para a aposentadoria e de formação de monitores de ação gerontológica.
Universidade Federal de Santa Maria (criou o Núcleo Integrado de Estudos e Apoio a Terceira Idade - NIEATI) (SILVA; SILVA; ROCHA, 2007, p. 3)	1984	curso e atividades de extensão
Universidade Estadual do Ceará (criou a Universidade sem Fronteiras) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 9)	1988	atividades de formação e pesquisa, além de trabalhos de cooperação internacional com a Universidade Lumière-Lyon, na França
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 10)	1990	curso e atividades de extensão
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (criou o Núcleo da Terceira Idade) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 11)	1990	projeto de extensão
Universidade de Passo Fundo (criou o Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade - CREATI) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 11)	1991	curso de extensão
Universidade de Caxias do Sul (criou a Universidade da Terceira Idade) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 11)	1991	atividades de ensino, pesquisa e extensão
Faculdade da Terceira Idade de São José dos Campos-SP (criou o Centro de Estudos Avançados para a Terceira Idade) (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 11)	1991	curso de extensão e atualização cultural
Universidade Estadual de Ponta Grossa (OLIVEIRA, 1999, p. 241)	1992	Atividades de extensão
Universidade Federal da Paraíba (criou o Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade – NIETI) (SILVA; SILVA; ROCHA, 2017, p. 8)	1992	ações de ensino, pesquisa e extensão
Universidade Católica de Goiás (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 12)	1992	atividades de extensão
Universidade de São Paulo (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 12)	1993	disciplinas nos cursos de graduação nas áreas do conhecimento de ciências exatas, biológicas e humanas

⁵¹ Disponível em: <https://neti.ufsc.br/historia/>. Acesso em: 19 fev. 2019. Primeira instituição de ensino superior brasileira a realizar um programa voltado aos idosos (CACHIONI; NERI, 2008).

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 13)	1993	atividades de ensino, pesquisa e extensão
Universidade Federal de Minas Gerais (Projeto Maioridade – Universidade Aberta para a Terceira Idade) ⁵²	1993	curso e atividades de extensão
Universidade Federal do Amazonas (criou o Programa Idoso Feliz Participa Sempre – Universidade na 3ª idade adulta) ⁵³	1994	curso e atividades de extensão vinculados à Faculdade de Educação Física
Universidade Católica de Brasília (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 14)	1995	curso de extensão e oficinas/ disciplinas como alunos especiais em curso de graduação e no mestrado de Gerontologia e Educação Física
Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005, p. 13)	1998	oficinas realizadas por acadêmicos, integrando os idosos com os alunos da graduação
Universidade Federal de Sergipe (criou o Núcleo de Pesquisas e Ações da Terceira Idade - NUPATI) ⁵⁴	1998	atividades de ensino, pesquisa e extensão
Universidade Federal de Pernambuco (Universidade Aberta à Terceira Idade – UnATI) ⁵⁵	2002	curso de educação permanente
Universidade Federal do Tocantins (Universidade da Maturidade - UMA) (SILVA; SILVA; ROCHA, 2017, p. 8)	2006	curso e atividades de extensão
Universidade Estadual da Paraíba (criou a Universidade Aberta à Maturidade – UAMA – e a Coordenadoria Institucional Especial para a Formação Aberta à Maturidade -CIEFAM)⁵⁶	2009	atividades de ensino, pesquisa e extensão
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (criou o Programa de Promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa – UNAPI) (SILVA; SILVA; ROCHA, 2017, p. 8)	2010	disciplinas nos curso de graduação
Universidade Federal do Paraná (Universidade Aberta da Maturidade - UAM) ⁵⁷	2012	atividade e curso de extensão
Universidade Federal de Roraima (criou o Projeto Girassol) (SILVA; SILVA; ROCHA, 2017, p. 9)	2013	atividades e oficinas de extensão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (criou o Programa Universidade Aberta da Terceira Idade) ⁵⁸	2016	ações de ensino, pesquisa e extensão

Fonte: Elaboração própria.

⁵² Disponível em: http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/extensao/cenex_-_centro_de_extensao/projetos_extensao/36/projeto_maioridade_-_universidade_aberta_para_a_terceira_idade. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵³ Disponível em: <https://www.feef.ufam.edu.br/pifps-destaque-2.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵⁴ Disponível em: <http://nupati.ufs.br/pagina/7640>. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.ufpe.br/proexc/unati>. Acesso em: 19 fev. 2019.

⁵⁶ Disponível em: <http://coordenadorias.uepb.edu.br/ciefam/sobre-a-ciefam/>. Acesso em: 19 fev. 2019.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.uam.ufpr.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

⁵⁸ Disponível em: <https://ufrb.edu.br/proext/programas/universidade-aberta-a-maturidade>. Acesso em: 20 fev. 2019.

APÊNDICE B – NARRATIVAS.⁵⁹

Narrativa de Tony (agosto de 2016)

A princípio, o convite da professora Karyne para participar do projeto de Ensino de Inglês para pessoas na terceira idade foi um tanto quanto intimidador por ser um contexto de ensino completamente novo para mim, já havia trabalho com idosos no ensino de música, mas eram aulas individualizadas e nenhum material específico foi usado ou desenvolvido para tal, por isso procurei me munir de informações que pudessem ser úteis, como artigos, livros e relatos de experiências semelhantes. Esse material nos deu um certo conforto para que eu, juntamente com a professora Nara e as orientações de Karyne pudéssemos traçar as primeiras direções do curso. Fizemos reuniões de planejamento, decidimos pela adoção da Sequência Didática, e procuramos desenvolver um método que atendesse o mais próximo possível, as necessidades tão específicas deste grupo. Os modelos de atividades, quantidade de conteúdo entre outras coisas foram pensados em função de dificuldades e aspectos facilitadores que pudesse surgir com a idade. Claro que tudo que lemos foi muito válido e nos deu um direcionamento, embora desde o primeiro dia de aula tenha ficado muito claro que mais do que uma experiência de ensino-aprendizagem, seria uma experiência de troca de saberes. O novo contexto começou a me transformar não apenas no ensino para o grupo em questão, mas também em relação a outros grupos. O planejamento e replanejamento que se faz necessário a cada encontro tem me ensinado a improvisar, recomeçar, reavaliar antigos conceitos, o exercício da paciência, do entendimento das limitações dos alunos, o trato especial que deve ser dado a cada atividade planejada.

Procuramos oferecer *feedback* aos alunos assim como ouvir constantemente o que eles tem a dizer também, e os relatos nos motivam pela sua aceitação ao que estamos fazendo, embora seja uma metodologia completamente nova para eles, aceitaram o desafio com diferentes níveis de resistência, mas aceitaram. Esses relatos, bem como as atividades, e relatórios semanais que fazemos nos oferecem suporte para novas reuniões de planejamento e reflexões constantes sobre o trabalho que vem sendo feito, dessa forma procuramos atender cada vez melhor as necessidades do grupo.

O projeto além de desafiador é apaixonante e como todo apaixonado, procuramos descobrir constantemente o que atende as necessidades do outro e isso cada vez mais aproxima os dois lados. Com este grupo identifiquei mais ainda a necessidade dessa proximidade com o aluno, a conversa com a cadeira ao lado, bem de perto, tenho aprendido a ouvir melhor, e agir melhor em função do que ouvi. Me preocupo com cada detalhe de uma atividade, a cor, o tipo de letra, a distância da carteira pro quadro, a luz da sala, que são fatores muito mais importantes na terceira idade mas que não deixam de ser importantes em qualquer grupo de alunos com o qual se trabalhe.

Estamos iniciando o segundo semestre com alunos do semestre anterior, que chamamos veteranos, e novos alunos que se juntaram ao grupo, isso parecia que ia ser bem complicado de lidar, mas com a experiência do primeiro semestre tudo já não era mais tão novo e acredito que as aulas estão atingindo os objetivos dos “dois” grupos. E os nossos também, ensinar inglês a um grupo tão especial, no melhor sentido da palavra, a forma apaixonada como se entregam nos apaixona também, ajuda-los com conteúdo, integração social, me fez penetrar numa área riquíssima de conhecimento a ser explorado e adquirido, aguçou a curiosidade em vários

⁵⁹ Optei por manter a grafia original de ambos os professores colaboradores, Tony e Nara.

aspectos, como aquisição de língua estrangeira na maturidade, como estudante de línguas, mas como ser humano também, difícil contabilizar o quanto é possível aprender com essa turma que se somassem as idades teríamos mais de mil anos de estórias e história.

Hoje, mesmo com tão pouco tempo de experiência, vejo mudanças na forma como vejo a sala de aula, e percebo mudanças fora dela também. Tem sido uma experiência bem sucedida onde os dois lados envolvidos já se transformaram muito do primeiro encontro até hoje. Os laços afetivos criados influenciam positivamente no aprendizado do idioma e vice versa. O envolvimento dos alunos, dos professores e funcionários colaboradores da UAMA, da professora e coordenadora do projeto reforça estes laços a cada nova lição e experiência flui naturalmente.

A forma de trabalho escolhida também me proporcionou um crescimento imponderável, na medida que preparar uma aula, as vezes ter que refazer, improvisar na hora, aprender as diferenças no ritmo de cada um e assim ter que lidar melhor com gerenciamento do tempo de aula, o trato com cada tarefa, as reuniões e planejamentos, relatórios semanais, acrescentaram em conteúdo e em disciplina à minha experiência como professor.

Narrativa de Nara (agosto de 2016)

A experiência de ensino para idosos na UAMA é singular. Gostaria de iniciar minhas impressões dando destaque a esse fator importante: o contexto de ensino, que inclui a UAMA em si, seus objetivos, sua estrutura física e pedagógica e por fim, mas não menos importante, os alunos que a compõe.

De início, quando fui convidada pela professora Karyne para participar do projeto de extensão, muito me intrigou e desafiou o fato de ensinar Inglês para pessoas maiores de 60 anos. Sempre acreditei, desde o início de minha formação no ano de 2013, que é possível aprender outra língua, e vencer os desafios que o aprendizado de uma língua estrangeira apresenta. Sempre fui otimista a esse respeito, pois ao longo da graduação, principalmente durante o período que me envolvi com o PIBID, fui apresentada a professores exemplares que me revelaram a influência de um professor competente no aprendizado dos alunos. No entanto, não lembro de ter me imaginado em uma sala de aula com pessoas idosas ansiando em aprender outro idioma.

Para ser sincera, mesmo que com já 3 anos e meio de curso, eu desconhecia completamente do que acontecia no prédio ao lado da CIAC (Centro de Aula, local onde estudo). Vez por outra eu ouvia sons de instrumentos musicais e muita animação vinda de tal prédio, mas não tinha ideia do que se tratava.

A experiência no PIBID teve uma extraordinária contribuição em minha formação e vida profissional e pessoal. Foi a partir dessa experiência que fui me encontrando como professora, tendo plena certeza de minha missão como docente e de minha responsabilidade, minha identidade como professora. Aos poucos meu caráter ia sendo moldado à medida que, após o PIBID adentrei em um projeto de extensão de língua inglesa que atendia, em sua maioria, alunos universitários dos mais diversos cursos. Novo contexto. Novas perspectivas. E mais uma vez pude, através dessa experiência, adicionar a minha formação novos olhares em relação ao ensino e aprendizado de Inglês.

Em seguida, me arrisquei a sozinha planejar um curso de Inglês voluntário voltado para crianças e adolescentes beneficiários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

em minha cidade (Ingá-PB). Iniciei o projeto e então comentei com a professora Karyne que foi concedendo-me apoio e acompanhamento. Por motivos maiores o projeto chegou ao fim não esperado. Mas, hoje, posso dizer que foi mais um acréscimo a minha formação profissional, mesmo que o andamento do projeto tenha sido interrompido.

Por fim, chego a UAMA. Como dito anteriormente, a convite da professora Karyne, e movida pela curiosidade, que foi resultado de um encantamento pelo perfil do grupo de alunos, e pelo desejo de experimentar mais um novo contexto de ensino, eu aceitei participar do projeto.

Apesar de muito feliz pelo convite, comecei a pouco a pouco refletir e imaginar como seria ensinar Inglês nesse contexto, e temi devido os poucos meses de experiência em sala de aula, assim como minha imaturidade tanto profissional e pessoal diante de pessoas já tão experientes (os alunos com mais de 60 anos de idade e o colega extensionista e a professora coordenadora, ambos possuindo vários anos de sala de aula e com riquíssimos conhecimentos).

Foi então que, após a primeira reunião de planejamento para o curso, começamos a pesquisar autores e estudiosos sobre esse contexto de ensino. Tive uma sede enorme para compreender como se dava a aprendizagem nessa idade e como seria a postura do professor. Lembro-me que eu pensava cautelosamente nos supostos comportamentos e práticas que eu faria em sala, questionei a Karyne, por exemplo, como seria o pronome de tratamento mais adequado (Senhor, senhora ou você) a fim de tomar cuidado para não ofender ou desrespeitar os alunos.

Não imaginava, mas eu estava naquele momento prestes a vivenciar a experiência mais rica e bastante desafiadora de minha vida.

Tendo essa contextualização em mente, gostaria de agora pontuar algumas impressões bastante fortes e pertinentes para mim quanto professora na UAMA.

A palavra chave que vem a minha mente ao falar sobre o contexto de ensino ao qual eu estou inserida é *reflexão*. Tendo em vista que todos nós (estarei mencionando “nós” significando eu, meu colega e a coordenadora do projeto) estávamos adentrando a uma sala de aula completamente nova, ou, em outras palavras, a um mundo desconhecido foi necessário um olhar muito cauteloso e aguçado sobre o contexto de ensino e seus participantes, desde o momento pré-aula (momento de planejamento do curso) como durante a aula e pós-aula. Cada passo tomado, cada decisão tomada deveriam ser cuidadosamente pensados. Levamos em consideração fatores como: o objetivo geral da UAMA (que é a socialização e ‘re’socialização de idosos), o objetivo geral do curso, a motivação dos alunos, suas possíveis expectativas, desejos e necessidades, o ambiente físico, etc.

As primeiras aulas foram de pura sondagem, e para uma sondagem eficaz é necessária boa observação guiada por objetivos previamente estabelecidos. Por isso, destaco mais uma vez a questão da reflexão. Tanto no início do curso, a fim de conhecermos o contexto de ensino, e até o presente momento, em minha opinião, são as nossas observações e o nosso agir sobre que tem feito essa experiência significativa tanto para os alunos quanto para nós professores. O ato de planejar a aula levando em consideração a demanda pedagógica, emocional, cognitiva e social da UAMA é crucial e considero como primeiro passo. Em seguida “testamos” o plano sempre observando as respostas dos alunos ao processo de ensino, acompanhando suas performances, propositalmente atentos aos seus discursos, dando voz a eles a fim de que posteriormente refletir sobre cada aspecto observado e, por fim, conceder um *feedback*, isto é, responder a situação

agindo sobre esta (fazendo mudanças, dando continuidade a algumas práticas, etc.). Cada acontecimento em sala é importante.

Todo esse comportamento descrito acima exige de nós muita maturidade e cuidado. Ao perceber tal necessidade, comecei a me sentir ainda mais desafiada, pois sentia-me insegura por vezes, porém, após momentos de discussões e planejamento com meu colega de trabalho e com a coordenadora, através de seus feedbacks e comentários, percebi que ser um professor experiente e competente não significa saber a resposta para tudo ou saber de todos os aspectos de uma sala de aula, mas significa sim ter uma postura crítico-reflexiva frente os desafios apresentados. Em outras palavras, é uma junção de comprometimento com o ensino e o refletir sobre este.

A postura reflexiva atende ao cuidado necessário que o professor de línguas deve ter nesse contexto, desde pequenos detalhes até o mais complexos. Só a partir da reflexão pudemos julgar o que deveria ser mudado ou mantido, por qual razão e finalidade e assim por diante. Lembro-me que no primeiro dia de aula a cor do plano de fundo do slide (verde claro e a fonte em cor branca) preparado por mim atrapalhou a visibilidade dos alunos, que verbalizaram claramente tal dificuldade dizendo que era um resultado da idade. A partir disso, agora usamos apenas cores escuras no plano de fundo e a fonte em cores mais fortes também. Um detalhe mais complexo foi a decisão em relação ao gênero textual do primeiro semestre do curso, assim como o do segundo semestre, o qual foi alterado devido ao novo perfil da turma de alunos e suas diferentes necessidades.

Pessoalmente, algo que chama muito minha atenção durante as aulas é a necessidade afetiva dos alunos, o estar próximo, o dar a voz, o carinho mútuo tem se mostrado como aspectos importantíssimos para as aulas. O feedback escrito concedido pelos alunos no primeiro semestre comprova tal comentário. Diante disso, gostaria de destacar também a questão da proximidade física entre o professor e o aluno, o olhar fixo nos olhos, a expressão de atenção tende muitas vezes a transmitir certa confiança aos alunos. Particularmente creio que seja necessário ainda mais me aproximar dos alunos, pois sem a proximidade física (o que envolve o estar ao lado do aluno, o observar atenta e diretamente em seus rostos, etc.) é o caminho para a proximidade mais abstrata, a qual entendo como a capacidade de o professor descrever o perfil do aprendiz. Sem dúvidas, a quantidade de alunos nesse segundo semestre aumentou o desafio do acompanhamento individual de cada aluno, no entanto, como somos três, acredito que é possível superarmos tal desafio.

Ainda no que diz respeito a questão afetiva, tal aspecto fez-me concluir que definitivamente o aluno não é um objeto, isto é, ele/ela possui sentimentos, motivações, necessidade, o que faz dele um ser humano. E apesar de ser tão óbvio essa minha colocação, eu creio que ela tem sido desprezada em muitas salas de aula, porém na UAMA a valorizamos, e temos visto muito bom resultado quando nos vemos como mediadores do saber e não como detentores deste, e os alunos não como copos (objetos) vazios que recebem o conhecimento de forma passiva, mas indivíduos ativos. Os alunos, especialmente por suas idades, também compartilham conhecimento, o que enriquece a aula e a aprendizagem.

Por fim, desejo tecer alguns comentários quanto a relação entre os extensionistas e a professora-coordenadora. Eu acredito firmemente que a atmosfera de companheirismo presente entre nós tem beneficiado o projeto de maneira extraordinariamente positiva. Sinto-me assegurada que meus poucos anos de experiência não sou barreiras para meu desenvolvimento

profissional, pois meus companheiros estão sempre apoiando-me e com suas posturas tem me ensinado bastante. As reuniões semanais de planejamento e as conversas pós-aulas são importantíssimas. Não há disparidade quanto ao acompanhamento da desenvoltura da turma, por isso, o ato de planejar e de solucionar os obstáculos que aparecem são mais suaves, no sentido de que, todos nós estamos juntos descobrindo e redescobrimos o fazer docente nesse contexto. O apoio e acompanhamento, as revisões e colocações da professora-coordenadora acrescenta a experiência mais um olhar, mais uma forma de intervir que, casando com as impressões minhas e de meu colega, traz ao aprendizado na UAMA um tom singular, positivo e recompensador a medida que superamos obstáculos e alcançamos objetivos.

APÊNDICE C – NOTAÇÃO UTILIZADA PARA ANÁLISE DO *CORPUS*.⁶⁰

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

⁶⁰ Notação adaptada de Dionísio (2001, p.76).

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO
SIMPLES. (DISPONÍVEL EM CD)**

ANEXOS

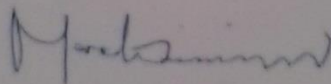
ANEXO A – PARECER DO DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES DA UEPB (CAMPUS I) SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO.


Universidade
ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Comunicamos a Vossa Senhoria que aprovamos *ad referendum* o projeto de Extensão intitulado: **"LET'S SPEAK ENGLISH: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA MATURIDADE"**, e coordenado pela professora Me. Karyne Soares Duarte Silveira (Matr. 125039-1). Ademais, informamos, ainda, que a atividade de extensão será apresentada na próxima reunião departamental, para a devida homologação, conforme os trâmites pertinentes.

Atenciosamente,

Campina Grande, 23/10/2015



Marcelo Vieira da Nóbrega
Matrícula 6238548
Chefe do Departamento de Letras e Artes

ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA PARA O CURSO DE EXTENSÃO.



CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
**PROJETO DE EXTENSÃO - “LET’S SPEAK ENGLISH: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-
 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA MATURIDADE”**
SEMESTRE 2016.1
COORDENADORA: PROF.^a MS KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA
ALUNOS EXTENSIONISTAS: XXXX e XXXX

TIME:

General: 3 months and 2 weeks approximately

Specific: Classes of 2 hours per week (approximately 15 meetings)

THEME:

General: Meeting a new friend

Specific: Introducing yourself and building a new friendship

TEXTUAL GENRE:

General: Virtual conversation through *Facebook* (by texting)

Specific: Video, outline, song, etc.

OBJECTIVES:

General: To enable students with an interactive atmosphere in which they are able to learn and to communicate in English and, in this way, be (re)socialized through the learning of English Language.

Specific:

- To guide the students through an interactive, meaningful and contextualized class in which they can feel comfortable and motivated about their learning;
- To promote the sharing and construction of knowledge about the language and questions related to life in general.
- To work with the four skills (reading, writing, speaking and listening) in an integrated way;
- To give the students the opportunity to learn more closely about the articulation of particular sounds in English (focus on pronunciation);
- To work with reading strategies (cognates, typographical elements, skimming, scanning) and also learning strategies in general;

CONTENTS:

Grammar: Likes and dislikes; Present simple (review + deeper study); present continuous; past simple (+ the *used to* form); reported speech; personal pronouns (first and third persons);

Vocabulary: Words related to personal information (name, city, age, occupation); words related to preferences (free-time activities/ objects); words related to (healthy and unhealthy) food; words related to personal features (adjectives used to describe personality); words related to travelling (holidays); expressions related to life experiences (including UAMA's experience); words related to films, musical styles and news;

EVALUATION:

Formative (day by day activities involving the subgenres).

METHODOLOGY:

The classes will be mainly taught by using the interactive approach for we believe that through this approach we can give students voice in class and so, in this way, promote the sharing and construction of world's and language's knowledge.

DIDACTIC RESOURCES: photocopies, laptop, data-show, stereo, guitar, etc.

REFERENCES:

MODULE 1

1st meeting - (August, 4th)

Objectives:

- To represent the project to the students by telling them its objectives and how it is going to happen;
- To promote a review class about preferences in English and also introduce new content;

Contents:

- Textual genre: Song
- Vocabulary: words related to musical styles; words related to film genres; words related to free-time activities previously seen;

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker, photocopies, guitar.

Procedures:

1st: The teachers start the class by checking the attendance list and also by distributing the activities from the last classes to the absented students. Then, the checked homework is also given to the students. The teachers comment briefly on it.

2nd: Then, the game number three from last class is finished, for it will work as a preparation to later activities.

3rd: The teacher, indeed, starts the class: he/she reviews the last topic from last class that was musical styles, then, on the slideshow he/she practices the musical styles with the students. It is presented new styles to expand students' vocabulary. After that, the teacher asks about what type of film they like to watch, so it is shown some film genres on the slideshow. It is introduced the verbs "listen" and "watch". The teacher emphasizes the importance of understanding firstly what is presented and then he/she draws students' attention to the pronunciation of the words. Finally, the students are allowed to write the information they may find necessary.

Annex 1 (slide- musical styles and kind of films):



Musical styles




Tango

Electronic music

LISTEN



FILM GENRES



COMEDY



MUSICAL



HORROR



WAR



DRAMA



SCI-FI



ADVENTURE



LOVE COMEDY



HISTORICAL

WATCH



WHAT KIND OF MUSIC DO YOU LIKE?

Examples:

I like classical music.
I don't like Hip hop.

I like to listen to rock music.
I don't like to listen to pagode.

Now, it's your turn: what musical style do you like?

ACTIVITY: Ask your friend what musical style he/she likes.

WHAT KIND OF FILM DO YOU LIKE?

Examples:

I like comedy film.
I don't like war film.

I like to watch musical film.
I don't like to watch sci-fi film.

Now, it's your turn: what film genre do you like?

ACTIVITY: Ask your friend what film genre he/she likes.

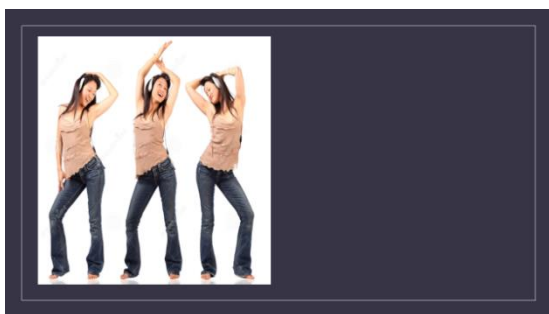


4th: The second main moment of the class happens as the following: the teacher reminds the students about the song they heard last class and plays it again on the guitar. The students follow the lyrics that is given to them with the translation in Portuguese also. In this first moment the teacher asks the students to enjoy the song, then, he/she draws the students' attention to the meaning of the song. Together the teacher and the students explore the possible meaning of it.

5th: After that, the teacher draws the students' attention to a specific part of the song, that is the one in which it is presented the idea of the present continuous. In an inductive and meaningful way the teacher explores this grammar point. On the slideshow the students review the pronouns "I", "He" and "She" and with the help of examples with pictures, the complete structure of the present continuous is explored. The activities presented are all known by the students, it was intentionally chosen so that the students can use again the same vocabulary, but now with a different linguistic function. To finish this moment, the students practice adding subtitle to the pictures as a way to internalize the content studied.

Annex 2 (slide with the present continuous explanation and activity):

	PRONOUNS IN ENGLISH <table> <tr> <td>I</td> <td>_____</td> <td>EU</td> </tr> <tr> <td>HE</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> <tr> <td>SHE</td> <td>_____</td> <td></td> </tr> </table>	I	_____	EU	HE	_____		SHE	_____	
I	_____	EU								
HE	_____									
SHE	_____									
WHAT ARE THESE PEOPLE DOING?	 SHE IS KNITTING									
 HE IS PRAYING										
										



6th: To conclude, the teachers explain to the students the homework, that is mainly a review of all grammar and vocabulary points studied during the class.

Annex 3 (the homework):

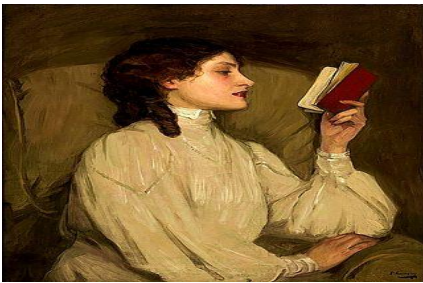
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)
	English Course – <i>Grupo de Convivência</i>
	Teachers: XXXX e XXXX
	Coordinator Professor: Karyne Soares
	Student:
	Date: ____ / ____ / 2016

HOMEWORK

- 1- Observe as figuras abaixo e escreva, em Inglês, o que as pessoas estão fazendo no momento em que foram fotografadas.







- 2- Agora imagine que as pessoas nas fotos pudessem lhe dizer o que elas estão fazendo se você perguntasse a elas, como elas responderiam à sua pergunta?

“WHAT ARE YOU DOING?”



I AM _____



I AM _____



I AM _____



I AM _____

2nd meeting - (August, 11th)

Objectives:

- To promote a class in which the students can be able to express their preferences regarding musical preferences, film genres, and action that are happening in the present moment of speaking
- To review about musical preferences and film genres in English
- To work with contextualized grammar
- To (re) present some known vocabulary in order to reinforce them

Contents:

- Textual genre: song
- Vocabulary: words related to musical preferences, film genres, free-time activities

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker, photocopies, guitar.

Procedures:

1st: The teacher starts the class by finishing the last one. He asks the students if they have listened to the song “Have you ever seen the rain” by Rod Stewart at home and makes brief comments about it. Then, he plays the song and explores the lyrics and the meaning of it with the students.

2nd: From the song, the teacher talks about the present continuous idea presented on the song by comparing to Portuguese and by using students strategies of understanding (their background knowledge, inferring ability, etc.). Yet, with the song, the teacher explores the interrogative with the present continuous.

3rd: On the slideshow the students review the pronouns “I”, “He” and “She” and with the help of examples with pictures, the complete structure of the present continuous is explored. The activities presented are all known by the students; it was intentionally chosen so that the students can use again the same vocabulary, but now with a different linguistic function. To finish this moment, the students practice adding subtitle to the pictures as a way to internalize the content studied.

Annex 1 (slide with the present continuous explanation and activity):

PRESENT CONTINUOUS

PRONOUNS IN ENGLISH

I	_____	EU
HE	_____	
SHE	_____	

WHAT ARE THESE PEOPLE DOING?

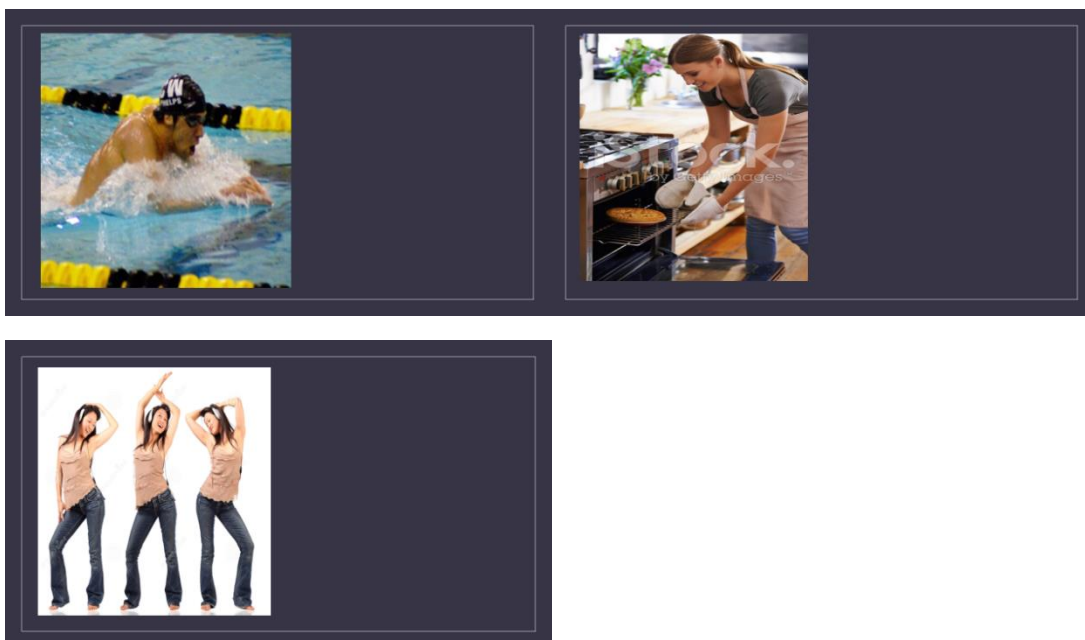


SHE IS KNITTING



HE IS PRAYING





3rd: Then, in order to recall all the contents studied until the present moment, the teachers provide an activity in which the students practice: (1) the vocabulary about films and music; (2) the grammar point studied in the form of a dialogue; and then (3) a pair work question to practice orally the contents.

Annex 2 (the classroom activity):

ACTIVITY

1. Quais são os gêneros dos seguintes filmes em Inglês? Escreva o número correspondente:

(1) Comedy

(2) Horror

(3) Sci-Fi

(4) Adventure

(5) Drama



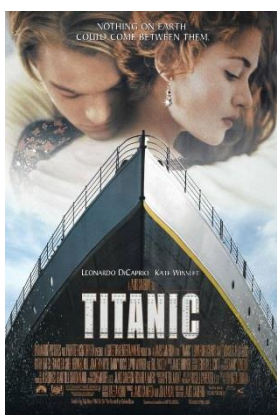
()



()



()



()



()

2. Escreva em Inglês o nome do gênero musical representado em cada imagem abaixo:



3. Vamos agora praticar todos os assuntos estudados até o presente momento. Observe o diálogo abaixo. Sabemos, primeiramente, que um diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas e que, geralmente, é composto por perguntas, respostas e comentários. O diálogo pode ser virtual, por telefone ou mesmo pessoalmente. O diálogo abaixo é composto por duas pessoas (Carlos e Pedro). Leia com atenção e complete as informações que estão faltando.

PEDRO: Hello, Carlos. How are you?

CARLOS: _____

PEDRO: Tell me, Carlos, what do you like to do?

CARLOS: _____

PEDRO: Do you like English?

CARLOS: _____

PEDRO: Good! I like English too. I like to watch TV in English for help.

CARLOS: Oh, I see. I love films! Do you like films? What kind of films do you like?

PEDRO: _____

CARLOS: What about music? Do you like to listen to music?

PEDRO: Yes, _____.
And you, what kind of music do you like?

CARLOS: Well, I have a different musical preference. I like only _____.

PEDRO: Oh, that's good! Carlos, what are you doing right now?

CARLOS: _____.
And you, what are you doing?

PEDRO: _____.

CARLOS: Great! Well, I have to go, Pedro. Bye! Talk to you later. 😊

PEDRO: _____! 😊

4. Agora, em dupla, pratique o diálogo da questão anterior. Decida com seu colega quem vai fazer o papel de Pedro e de Carlos e coloquem o diálogo em prática. As duplas que terminarem primeiro podem inverter os papéis. Lembre-se de usar o tom correto para cada frase a fim de que a conversa soe natural.

4th: The last question of the activity aims to give the students the opportunity to practice the structure of questions and answers using the present continuous and also the vocabulary studied, the teacher helps the students with the construction and pronunciation of the sentences.

5th: The students receive a handout with all the information from the last and present classes organized in blocks so that they can have a registration of all the content and then there is no need to write the information or there is no risk of losing important words such as verbs or vocabulary. The teacher reads it together with the students.

Annex 3 (the handout):

	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)
	English Course – <i>Grupo de convivência</i>
	Teachers: XXXX e XXXX Coordinator professor: Karyne Soares
	Student:
August, 18, 2016	

HANDOUT

VERBS

TO DRINK	TO WORK	TO WAIT
TO EAT	TO PLAY	TO LIE
TO KNIT	TO SPEAK	TO STUDY
TO WATCH	TO DATE	TO READ
TO LISTEN (TO)	TO SWIM	TO WRITE

MUSICAL STYLES

JAZZ
WALTZ
ROCK
COUNTRY
CLASSICAL

FILM GENRES

HORROR
COMEDY
SCI-FI
WAR
HISTORICAL

PRACTICE

I LIKE HEALTHY FOOD
I LIKE TO EAT HEALTHY FOOD

I WATCH COMEDY MOVIES
I DON'T WATCH MOVIES

I LIKE TO LISTEN TO MUSIC
I LIKE TO WATCH COMEDY FILMS

I LIKE YOU
I LOVE YOU

WHAT ARE YOU DOING?
I'M STUDYING ENGLISH

ARE YOU COOKING?
NO, I'M NOT COOKING.

ARE YOU WATCHING TV?
YES, I AM.

EXPRESSIONS

1. TELL ME
2. GOOD!
3. OH, I SEE.
4. WELL
5. OH, THAT'S GOOD!
6. THAT'S FUNNY!
7. TALK TO YOU LATER

6th: To finish the class, the teachers distribute to the students the homework that could not be given last class. The teachers explain it and ask the students to bring it next class.

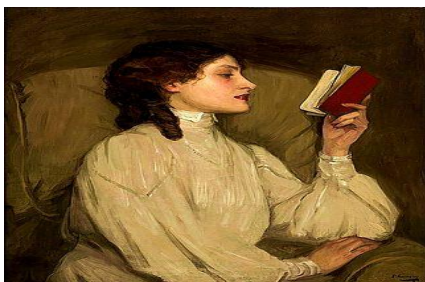
Annex 4 (the homework):

	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)
	English Course – <i>Grupo de Convivência</i>
	Teachers: XXXX e XXXX
	Coordinator Professor: Karyne Soares
	Student:
	Date: ____ / ____ / 2016

HOMEWORK

- 3- Observe as figuras abaixo e escreva, em Inglês, o que as pessoas estão fazendo no momento em que foram fotografadas.





- 4- Agora imagine que as pessoas nas fotos pudessem lhe dizer o que elas estão fazendo se você perguntasse a elas, como elas responderiam à sua pergunta?

“WHAT ARE YOU DOING?”



I AM _____



I AM _____



I AM _____



I AM _____

3rd meeting - (August, 25th)

Objectives:

- To finish the pair work from last class and correct the homework referred to it ;
- To review all the contents from previous classes by emphasizing oral skills (pronunciation and speaking conversation skills);

Contents:

- Textual genre: song
- Vocabulary: words related to musical preferences, film genres, free-time activities

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker, photocopies.

Procedures:

1st: The teacher starts the class by asking the students about the homework they received. Together the teacher and the students do an oral correction with the activity already answered presented on the slideshow (they are not supposed to write or erase any information, for the teachers will later point out the possible mistakes and the students themselves correct them at home). The teachers give support to students if questions are raised.

2nd: Students are asked to take the classroom activity from the previous class in order to finish question number four. This question of the activity aims to give the students the opportunity to practice the structure of questions and answers using the present continuous and also the vocabulary studied, the teacher helps the students with the construction and pronunciation of the sentences. Then, they practice the dialogue in pairs.

3rd: Students receive a piece of paper with a board to be filled. They are divided in groups of 5 students each and ask questions to the others, related to the themes given. After choosing a theme, each student asks the same question on that theme to all 4 other students. Then it will be the turn for the next student.

Annex 1 (the board):

NAME	TOPIC	NAME AGE CITY	OCCUPATION	FREE-TIME ACTIVITIES/ FOOD (PREFERENCES)	MUSIC (PREFERENCES)	FILM (PREFERENCES)

4th: Then, a speaking activity (role-play) is done: 2 students from each group voluntarily chosen within the group, present a dialogue taken from the questions and answers from the previous activity for the rest of the class. They are told to use other expressions learned previously and expand the dialogue as much as they can.

4th meeting - (September 1st)

Objectives:

- To discuss about holidays and travelling (places people go; activities they do during holidays);
- To present new content (both grammar and vocabulary content) but also review some previous ones;
- To build the knowledge about the new content presented taking into consideration the ability the students have to infer in order to find out meanings and encourage them to use their background knowledge as a support to their learning process;
- To focus on pronunciation and students' performance while using the language orally;

Contents:

- Textual genre: dialogue (phone conversation)
- Vocabulary: holidays, places to go when travelling, activities done when people are on holidays.

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker, photocopies.

Procedures:

1st: The teacher starts the class by asking the students to be prepared to use their ability to predict or infer things. The students are asked to work in pairs. They receive a piece of paper with some pictures and words/expressions to be matched according to what they think they mean. It is a "match the picture activity", that aims mainly to encourage students to use their background knowledge and inferring strategy. When students finish, the teacher show on the slideshow the activity and answer/correct it together with the students.

Annex 1 (Matching the picture activity):

1. Observe as imagens abaixo e marque-as de acordo com as expressões dadas:





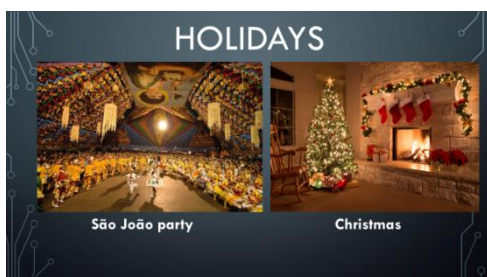
(9)

- | | |
|--------------------------------------|--------------------|
| () Playing a musical instrument | () Sunbathing |
| () Playing card games | () Swimming |
| () Relaxing | () Fishing |
| () Spending time with my family | () Dancing |
| () Having barbecue | |

2nd: The teacher prepares the students to read a phone conversation. As a pre-reading activity, the teacher asks the students to say (in Portuguese or in English) the holidays they like and the activities they like to do when they are on holidays/travelling. The teacher elicits this information and types them on the slide in English. The teacher asks the students to imagine they are on holidays doing exactly those activities, then the students are asked to say the sentences using the present continuous. After that, in order to fix the holidays in English, it is presented on the slideshow some pictures related to holidays.

Annex 2 (the slideshow):





3rd: Next, the students (still in pairs) receive the script of a phone conversation, which presents the vocabulary learnt during the previous procedures and introducing some new words. It is also explained that Present Continuous can be used to talk about future. With the conversation presented on the slideshow, the teacher reads it and if the students do not comprehend some words, the teacher helps them. Together, students and teacher read the text out loud and practice pronunciation.

Annex 3 (the script of the phone conversation):

	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)
	English Course – <i>Grupo de convivência</i>
	Teachers: XXXX e XXXX Coordinator professor: Karyne Soares
	Student:
2016, September 1 st	

PHONE CONVERSATION



- THE PHONE RINGS

_____ : - Hello?!

_____ : - Who is speaking?

_____ : - Hi, how are you? This is _____.

_____ : - Hi, I'm good, and you?

_____ : - I'm alright. Listen, a holiday is coming.

_____ : - Yeah, it's Independence Day, September 7th.

_____ : - What are you planning to do?

- _____ : - I don't know! I prefer the Christmas or Easter Holidays.
- _____ : - I see. You are staying home.
- _____ : - And you? What are you doing this holiday?
- _____ : - A trip, of course! You know I love to travel.
- _____ : - Yes, I know...But what do you like to do on your trips?
- _____ : - Well...I like to take many pictures, to see many landmarks, to talk to many people, to eat exotic foods, to visit museums, to go to the beach...and rest too.
- _____ : - This is great. But I think I'm staying home this time and enjoy my family.
- _____ : - This is wonderful too. We travel on vacation. No Problem.
- _____ : - Yeah. That's right. I guess you are packing now.
- _____ : - Yes, I am choosing my clothes and shoes.
- _____ : - Ok! I am just watching TV. Tell me if you need help.
- _____ : - That's why I am calling. Do you want to help me with my luggage?
- _____ : - Of course! I'm coming....
- _____ : - I thank you so much, my friend.
- _____ : - Ok! I see you there.

4th: As a post-reading moment, the students are asked to practice the conversation in pairs, and then, they perform it in front of the class, pair by pair, adding, if they want to, new information.

5th: If there is time remaining another activity is done. On the slideshow are presented the pictures from “match the picture” activity, now, the students have to create sentences in the present continuous to describe the pictures.

6th: To finish the class, the teacher explains to the students the homework: they are asked to complete a crossword based on the vocabulary learnt as a way to recall it and to understand the relationship between words and themes related to these words.

Annex 4 (the homework):

	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
	Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)
	English Course – <i>Grupo de convivência</i>
	Teachers: XXXX e XXXX Coordinator professor: Karyne Soares
	Student:
2016, September 1 st	

HOMEWORK- CROSSWORDS

MUSIC STYLES

2)

R (3)

(1) R _____

S (5)

S _____

Z

(4) _____

- 1- Beatles play _____
- 2- We dance _____ in Brazil.
- 3- Orchestras play _____ music.
- 4- We dance _____ in formal events.
- 5- I like to listen to _____

OCCUPATIONS

(1)

H

(2) O _____

U

S

(3) E _____

W
 (4) _ _ _ _ I _ _ _ _
F
 (5) _ _ _ _ E _ _ _ _

- 1- I work at home
- 2- I work at a hospital
- 3- I work at a school
- 4- I don't work
- 5- I control cars

MOVIE GENRES

(1)
A
 (2) D _ _ _ _ _
 (3) _ _ _ V _ _ _
 (4) _ _ _ _ E _ _ _ _
 N (6)
 T W
 U _ _ _
 (5) _ _ _ R _ _ _ _
 E

- 1- Action, Pirates, Police, Criminals
- 2- I cry if a watch a _____
- 3- "Um amor para recordar" is the name of a movie
- 4- I laugh when I watch a _____
- 5- Ghosts, Suspense, Fear
- 6- I don't watch films with Guns and Soldiers

FOOD

(1)
 U
 (2) _ _ _ _ _ N _ _ _
 E
 (3) _ _ _ _ _
 (4) _ _ _ _ _

—
 —
 (5) H — — — — —
 —

- 1- It's not good to your body
- 2- Pasta with much carbohydrates
- 3- If you drink much, you don't sleep
- 4- Greens and vegetables
- 5- It's good to your body

5th meeting - (September 8st)

Objectives:

- To reinforce the content about holidays and travelling (activities people do during holidays);
- To focus on pronunciation and students' performance while using the language orally;

Contents:

- Textual genre: dialogue (phone conversation)
- Vocabulary: holidays and holiday activities.

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker, photocopies.

Procedures:

1st: The teachers handle the corrected homework about Present Continuous back and solve possible problems about them.

2nd: Then, the crosswords activity (that was supposed to be initiated at home) is corrected with the group with the support of slides, in which the teacher types the answers. The teacher reads the hints from the activity and asks for the answers from the students.

3rd: The next moment starts to be prepared by the reading and recalling of the script phone call handled in last class. Students' comprehension is checked and reinforced: the teacher points out in the text the most important parts and guide the (re) comprehension moment with questions so that the students can give the answer according to what they remember about the conversation.

4th: Then, the teacher and the students re-read the phone call out loud with focus on pronunciation, no Portuguese is spoken at this time.

5th: Students are told to organize themselves in pairs and play the roles in the phone call given in the paper.

6th: Then, with the same pairs, they are instructed to create a new conversation on the phone, using the same themes and matters and based on the conversation they studied before. On the slideshow, the teacher shows a topic guide that can help the students during the creation of their phone call. Students are told to be creative as much as they can. The time remaining is going to be used for them to rehearse the dialogue on the phone, which is going to be represented by the pairs for the group next class.

Annex 1 (the slide with the topic guide):



6th meeting - (September 15st)

Objectives:

- To finish the production of the phone call in pairs;
- To encourage the students to put into practice all the content learnt by bringing to their conscience that they already have a lot of information to be used;
- To focus on pronunciation and students' performance while using the language orally;

Contents:

- Textual genre: dialogue (phone conversation)
- Vocabulary: greeting, holidays, holiday activities, activities doing in the present moment, farewell.

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker.

Procedures:

1st: The teacher starts the class by (re)explaining the activity proposed last class. The students are reminded about its main objective and encouraged not to copy the phone call they have, it works only as a model. The students use the topics on the slideshow to help them to write the conversation, one more time the teacher says they can use their written materials or any other source of information to enhance their phone call (internet, dictionary, etc.). The teacher helps when the students need.

Annex 1 (the slideshow with the topics):



2nd: When the students finish, the teacher encourages some of them to go to the front of the class and perform the phone call. The students are encouraged by the one who perform the conversation. The teacher pays attention to the students' pronunciation difficulties since the final textual genre that will be produced is an oral one.

3rd: The teachers do an "accountability" moment in which they elicit from the students what they have learnt in today's class.

7th meeting (September, 29th)

Objectives:

- To give students the opportunity to write a new textual genre

Contents:

- Textual genre: a script to a face-to-face conversation

- Vocabulary: words related to all the contents studied until the present moment

Didactic resources: Slideshow, laptop.

Procedures:

1st: The teacher starts the class by promoting a moment of accountability of the content studied last class as a way to help the students to remember it and also a way to prepare them to the new activity they are asked to do.

2nd: After the accountability moment, the teacher explains that in today's class the students are going to write/prepare a new type of conversation, it is not a phone call as in the previously class, but they are supposed to write a conversation imagining they are face-to-face with the interlocutor. This time the students can use more expression and their conversation can cover more themes.

3rd: To prepare students to write the conversations, the teacher together with the class build a "collective handout" based on the topics that are supposed to appear the textual genre the students are asked to produce. The topics are: greetings, holidays, free-time activities, foods, musical genre, film genre, etc. The students are asked to stay in pairs and go to the front of the class and complete one of the topics with sentences and expressions related to it.

4th: Then, each pair is asked to start writing the composition. They can use the collective handout built and also their own materials. The teachers make students aware that this written composition is only a model to the real conversation they will have in the end of the course, so they should be very creative. The teacher helps the students. They are asked to try to finish the conversation at home and improve it if they wish to.

8th meeting (October, 6th)

Objectives:

- To give students the opportunity to rewrite the written composition from last class
- To promote a moment of sharing of the composition in the form of an oral presentation of the pairs

Contents:

- Textual genre: a script to a face-to-face conversation and an oral presentation of it
- Vocabulary: words related to all the contents studied until the present moment

Didactic resources: Slideshow, laptop.

Procedures:

1st: The teachers check students' written composition and help them to rewrite what is needed.

2nd: The pair of students is asked to go to the front of the class and role-play their composition. In this moment the teachers encourage them to be creative, to use body language or any other resource they feel comfortable to use. The students and the teachers may give tips to the pairs who are presenting as a way to promote a collective moment of learning.

3rd: To finish the class, the teachers provide the students with a feedback of this moment of writing and presentation.

9th meeting (October, 13th)

Objectives:

- To promote a pronunciation class so that the students can be able to make themselves understood when using the language orally at the end of the project

Contents:

- Textual genre: Oral conversation
- Vocabulary: words related to all the contents studied until the present moment

Didactic resources: Data-show, laptop, whiteboard, whiteboard maker.

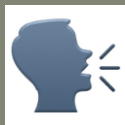
Procedures:

1st: To start the class, the teacher reminds the students about the main objective of this class: to prepare them to pronounce correctly, but he/she makes them aware first what is indeed to have a good pronunciation by mentioning the importance of being understood and not necessarily native-like. The teacher also draws students' attention to the fact that some sounds do not cause problems when talking in English; however, some others can compromise the communication.

2nd: Next, the teacher present on the slideshow some relevant sentences and words learnt throughout the course and that will be used in students' face-to-face conversation at the end of the project. The teacher asks the students to pronounce them first, and then he/she begins to give tips on pronunciation, always asking the students to listen to him/her and then repeat in unison.

Annex 1 (the slideshow):

PRONUNCIATION CLASS



English course – UAMA
October 13th, 2016

Consonant sounds

/w/

What's your name?
Where are you from?
Where do you live?
What do you do?
What do you like to do?
What are you doing this holiday?

Consonant sounds

Final consonant

I like to knit and to dance.
I have two grandchildren
I don't like love film.

Consonant sounds

First consonant

I am a student
I like to spend time with my family
I like to study

Consonant sounds

/r/

I like rock music
I am retired

Consonant sounds

/ing/

What are you doing?
I'm staying at home.
I'm relaxing.
Good morning.

Vowel sounds

/ai/ /ei/ /au/

My name is Elza.
I'm fine
I don't like to wait.
I am a housewife
How are you?

Intonation

Questions

What's your name?
What do you do?
Where are you from?
What are you planning to do?
What do you like to do?

Intonation

Questions

Do you like rock music?
Do you like fruit?

Intonation is important!

I like to dance (você realmente gosta de dançar)

I'm staying home this holiday (infelizmente o seu vô foi cancelado, você não poderá viajar)

I'm studying English now (você gosta muito de estudar Inglês)

I don't like to wait (você está irritado na fila de um banco)

3rd: After the tips, the students are asked to practice in pairs their written composition from previous classes; in this moment the teachers go to each pair listen carefully and help them individually. Afterwards, some of the pairs are asked to go to the front of the class and present the dialogue.

4th: Finally, the teacher explains the culmination of the course: next week the students are going to have a conversation with an unknown person who speaks English as well. The teacher explains the content of this conversation by showing (again) the handout built collectively which brings all the topics studied and that were presented in the students' written composition. In this moment the teacher gives some tips to the students related to body language when talking face-to-face to a person. Also, the teacher reminds the students about some words that can be used to show interest when a person is speaking (Great! / I see!). The students are encouraged to review the contents and to practice at home so that they can feel more confident.

Annex 2 (collective handout):

GREETING

Hello / Hi / Good afternoon / Good morning /

How are you?

I'm fine

I'm good

I'm OK

PERSONAL INFORMATION

What's your name? / Where are you from? Where do you live?
/ What do you do?

My name is... / I'm from.... / I am a (student)

PREFERENCES

(Food)

I like healthy food. I like fruit

I don't like unhealthy food. I don't like soda

(Free-time activities)

I like to knit and to dance.

I like to read and to study.

I don't like to wait.

I don't like to swim.

(Holidays)

I like Christmas Day and Independence Day.

I don't like Carnival.

(Film genre)

I like to watch drama film.

I don't like love films.

(Musical genre)

I like rock music.

I don't like jazz.

PERSONALITY

I am active.

I am calm.

I am talkative.

DOING NOW (holiday activity)

What are you doing this holiday?

I'm going to the beach.

I'm staying at home.

I'm relaxing.

FAREWELL

Good-bye!

See you (tomorrow/ next week/)!

So long!

10th meeting (October 20th)

Objectives:

- To give students the opportunity to have a face-to-face conversation in English with an unknown person in order to put into practice all the contents learnt.

Contents:

- Textual genre: Oral conversation
- Vocabulary: words related to all the contents studied until the present moment

Didactic resources: pieces of paper with students' names

Procedures:

1st: Before starting the class, the teachers attach students' names on the desks. The students were divided into trios and one quartet previously by the teachers; the idea is that each group can sit together so that the teacher can manage the procedures of this class better. Each group of students will be directed to two visitors, so, in this way, each visitor will talk to two groups (of three students each).

2nd: Previously, without letting students see, the teachers direct all the visitors to their places throughout UAMA's building (these places were chosen beforehand).

3rd: As students sit in the desks which have their names, the teachers give students instructions about this class: each group will have the opportunity to talk to two visitors; they should ask and answer questions using the content learnt. The main goal is to have a short and informal conversation by understanding the other and being understood also. The groups are guided to the place the first visitor's group is. When the conversation ends, the teachers ask the students to go to another room to talk to the second visitor. It is expected that in the second experience the students feel more comfortable and improve their performance since during the moment of exchange of visitors, the students may want to review words, ways to question, etc. They are allowed to do that.

4th: When all the groups finish their conversation, all the visitors are asked to come to the front of the class. In this moment the teachers ask the students some information about each visitor (name, occupation, preferences, etc) and each group of students shares their findings about each visitor. Later, the teachers thank the visitors, finish the class and share with students the plans for the last class of the semester.

11th meeting (October 27th)

Objectives:

- To provide the students with a general feedback about the course and their performance during the face-to-face conversation in the previous class
- To celebrate the conclusion of the course with the students

Contents:

- Textual genre: -
- Vocabulary: -

Didactic resources: laptop, data-show, musical instruments.

Procedures:

1st: The teachers start the class by giving the students a general feedback about the whole course and also about their performance during the previous class. The teachers also elicit feedback from the students, so that it can be turned into a collective feedback between teachers and students.

2nd: After the collective feedback, the teachers give students an individual feedback, however, this time it is more personalized and different: the teachers have a piece of paper with a short paragraph about each of the students. This paragraph is composed by praises that will work as a feedback. Each teacher reads the short paragraph out loud to the whole class in a poetic tone and gives it to each student so that the students can take the written feedback to them.

3rd: Then, the teachers pay homage to the group of students by reading a special text to them and also by playing a video.

Annex 1 (link of the video)

<https://vimeo.com/3986821>

4th: To finish the class, together the students and the visitors from last class celebrate the conclusion of the course.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre a construção identitária de professores de língua inglesa em formação inicial sobre o trabalho docente em um contexto de ensino de inglês para idosos da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e está sendo desenvolvida por **KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA**, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Matrícula: 20161009900), sob orientação da **Prof.^a Dr.^a. CARLA LYNN REICHMANN**.

O objetivo geral da nossa pesquisa é analisar como se constitui a identidade de dois professores em formação inicial em um contexto de ensino de inglês para idosos da UAMA da UEPB, no que diz respeito à compreensão que possuem sobre o trabalho docente. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) verificar nas entrevistas de autoconfrontação simples quais os temas que emergem na linguagem sobre o real da atividade docente; (ii) identificar como as figuras do agir são reveladas nas vozes e modalizações presentes nos relatos reflexivos elaborados pelos professores quanto ao trabalho realizado com os idosos da UAMA; e (iii) demonstrar de que forma os temas e as figuras do agir evidenciam a construção identitária acadêmico-profissional dos colaboradores deste estudo.

Acreditamos que ao compreendermos como é construída a identidade de professores de língua inglesa em formação inicial no contexto de ensino de inglês para idosos da UAMA poderemos refletir também sobre as eventuais necessidades de modificações nas prescrições institucionais (resoluções, projetos político-pedagógicos e planos de curso) relacionadas ao papel do professor formador e em formação no Curso de Letras-Inglês na referida instituição, bem como favorecer a possibilidade de ampliação dos locais e contextos de campo de estágio em língua inglesa, visando a uma formação mais socialmente comprometida, diversificada e inclusiva.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário, para a filmagem de uma ou mais aulas e posteriores sessões de autoconfrontação - assistir ao vídeo da sua aula e comentá-lo, sendo essas sessões filmadas e, ainda, para a produção de um relato reflexivo. 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. Por ocasião da publicação dos resultados, os

nomes de todos os participantes serão mantidos em sigilo e substituídos por nomes fictícios, bem como as gravações não serão disponibilizadas publicamente. Informamos que essa pesquisa, apesar de poder vir a gerar algum desconforto/ constrangimento em função das filmagens e, a *posteriori*, em função das transcrições de autoconfrontação, não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

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

Campina Grande, _____ de _____ de 2016.

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.