

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

BRUNO ALVES PEREIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
CONSTRUÍDAS NOS E *PELOS* TEXTOS: UM ESTUDO A PARTIR DO
DIÁLOGO ENTRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS
CIÊNCIAS DO TRABALHO**

JOÃO PESSOA

2023

BRUNO ALVES PEREIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
CONSTRUÍDAS NOS E *PELOS* TEXTOS: UM ESTUDO A PARTIR DO
DIÁLOGO ENTRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS
CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

Coorientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436p Pereira, Bruno Alves.

O Programa de Residência Pedagógica e as representações construídas nos e pelos textos : um estudo a partir do diálogo entre o interacionismo sociodiscursivo e as ciências do trabalho / Bruno Alves Pereira. - João Pessoa, 2023.

399 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Coorientação: Eliane Gouvêa Lousada.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Representações - Trabalho docente. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Ciências do trabalho. 5. Programa de Residência Pedagógica. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Lousada, Eliane Gouvêa. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

BRUNO ALVES PEREIRA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES
CONSTRUÍDAS NOS E PELOS TEXTOS: UM ESTUDO A PARTIR DO
DIÁLOGO ENTRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS
CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

BANCA DE DEFESA



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann
Orientadora – UFPB



Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Coorientadora – USP



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
Examinadora Interna – UFPB



Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana
Examinadora Externa - UEPB



Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Examinadora Interna – UFPB



Profa. Dra. Williany Miranda da Silva
Examinadora Externa - UFCG

Para todos aqueles e todas aquelas que lutam por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade.

Para todos os professores e todas as professoras que já colaboraram com as pesquisas que desenvolvi. De modo especial, para o preceptor, o residente e as residentes que contribuíram com esta investigação.

AGRADECIMENTOS

Quase tudo do que sou profissionalmente tem sua origem nas minhas professoras e alunas e nos meus professores e alunos. Então, nada mais justo do que agradecê-las/los no momento de conclusão desta parte importante da minha vida profissional. Decidi destacar algumas/alguns que espero que possam simbolizar todas/todos:

- À minha primeira professora, Inês Bufon, lá da E.M.E.I. Dona Ana Rosa de Araújo, e às/aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Aos vinte e quatro residentes e aos três preceptores do subprojeto de Língua Portuguesa (2018-2020), do Programa de Residência Pedagógica (PRP), do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). De modo especial, ao preceptor e aos residentes colaboradores diretos desta pesquisa. Meu muito obrigado por tudo!

À Carla Lynn Reichmann, pela orientação, feita de modo muito afetuoso, ético, encorajador e paciente, da minha vida científica nos últimos quatro anos. Alegria IMENSA poder ser seu orientando no doutorado e poder partilhar do seu conhecimento sobre a formação de professores. Minha gratidão eterna!!!

À Eliane Gouvêa Lousada, pelo acolhimento carinhoso desde o primeiro contato e pelas trocas, aprendizagens e oportunidades ao longo e depois do doutorado-sanduíche. Meu muito, muito, muito obrigado!!!

À Betânia Passos Medrado, por se fazer presente, de modo muito afetuoso e leve, na minha vida científica nos últimos quatro anos. Ouvi-la falar sobre formação de professores é sempre maravilhoso!

À Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pelas aprendizagens e parcerias desde *Tópicos em Linguística Aplicada* e por aceitar o convite para as bancas de qualificação e de defesa.

À Tatiana Fernandes Sant'ana, cujos caminhos se cruzam com os meus desde 2005. Obrigado pela torcida e pelas contribuições ao longo do doutorado. Juro que tentei respirar.

À Williany Miranda da Silva, por TUDO e por TANTO nessas quase duas décadas de convivência.

À Luana Francisleyde Pessoa de Farias, que, desde que eu pedi, por e-mail, uma cópia da tese, lá no longínquo 2018, sempre foi muito gentil. Obrigado pela torcida e pelas contribuições ao longo do doutorado.

A Pedro Farias Francelino, por aceitar o convite para a banca de defesa. Fiquei feliz ao vê-lo, no CBLA, falar de dois espaços que me são muito caros: o estágio e o PRP.

À Paula Almeida de Castro, por todo o suporte, repleto de paciência e de risadas, na condução da 1ª edição do PRP;

A Marcelo Medeiros da Silva, por sua amizade, repleta de escuta atenta e torcida, e pelas parcerias no trabalho, especialmente ao longo da 1ª edição do PRP. Obrigado, chefe!!!

À Danielly Vieira Inô, não só pelo carinho e respeito de sempre, mas por ter criado as condições para que eu ocupasse a função de docente orientador do PRP;

À Jéssika Monteiro Cordeiro e a Welson dos Anjos Pereira, pelo auxílio substancial no processo de geração e de sistematização dos dados e pelas discussões sobre estágio supervisionado, PIBID e PRP;

À Ana (Carol)ina Dias da Costa, pela amizade nascida já nos primeiros momentos do doutorado. A partilha das alegrias e das dores de ser doutorando tornou a travessia mais leve!

Aos orientandos de hoje e de ontem da professora Carla: Adriana da Silva Araújo, Ana (Carol)ina Dias da Costa, Luana Francisleyde Pessoa de Farias, Karyne Soares Duarte Silveira, Inaée Porto de Vasconcelos Ribeiro, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho Borborema, Philipe Pereira Borba de Araújo e Tatiana Fernandes Sant'ana, pela trocas repletas de afeto e torcida.

À Regina Celi Mendes Pereira, pelo carinho e respeito e pelas aprendizagens em *Tópicos Especiais em Escrita*.

Aos membros do GELIT, pela acolhida, torcida e aprendizagens.

Aos membros do grupo ALTER-AGE, pela acolhida e pelas aprendizagens. De modo especial, à Aline Hitomi Sumiya, Emily Caroline da Silva, Jaci Brasil Tonelli e Suélen Maria Rocha.

Aos meus pais, José Ermínio Pereira e Nazaré Alves Pereira, que continuam rezando e torcendo pelo meu sucesso, mesmo sem, muitas vezes, entender os caminhos que eu decidi trilhar.

Aos familiares, amigos e colegas que torceram pela conclusão do doutorado. De modo especial, agradeço aqueles que estiveram por perto de muitas maneiras: Ana Virgínia Lima da Silva Rocha, Amanda da Silva Prata, (Carol)ina Nicácia Oliveira da Rocha, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio Soares, Harry Gilliard, Luciana Alves Pereira, Luciana Fernandes Nery, Jéssica Rodrigues Silva e Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega.

À UEPB, pela concessão da licença capacitação. Sou muito feliz em fazer parte dessa instituição!!! Viva o funcionalismo público!!!

(...) À maneira de Bruner (1991, p. 48), poder-se-ia escrever que, quando chegamos a um local de trabalho, é “como se penetrássemos em um palco de teatro em que a representação já começou: a intriga está estabelecida; ela determina o papel que podemos desempenhar e o desenlace para o qual podemos nos dirigir. Aqueles que já estavam em cena têm uma ideia da peça que se encena, uma ideia suficiente para tornar possível a negociação com o recém-chegado” (CLOT; FAÍTA, 2016, p. 39).

RESUMO

Inserida na perspectiva teórico-metodológica de análise do trabalho do professor, desenvolvida, a partir do final do século XX, no âmbito da Linguística Aplicada brasileira, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em textos provenientes do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Nesta investigação, foram tomados como dados textos do entorno-precedente ao agir e textos de entrevistas depois da tarefa (BRONCKART; GROUPE LAF, 2004; BRONCKART, 2008b). O primeiro edital de chamada para apresentação de propostas do PRP (Edital CAPES nº 06/2018) e uma portaria regulatória do programa (Portaria GAB nº 259/2019) são os textos do entorno-precedente ao agir em análise. Autoconfrontações simples (ACS) e cruzadas (ACC), das quais participaram um preceptor e três residentes de um subprojeto de Língua Portuguesa do PRP, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), são os textos do segundo conjunto mencionado. A análise desses dados teve como objetivos específicos: a) identificar as representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes construídas nos textos do entorno-precedente ao agir; b) analisar as representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, construídas pelo preceptor e pelas três residentes em textos resultantes das ACS e das ACC; e c) discutir as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores. A fundamentação teórica está organizada em três momentos. No primeiro, são abordados os conceitos de trabalho do professor e entrelugar socioprofissional, advindos da Linguística Aplicada, e as definições de gêneros da atividade, estilo, apropriação, estilização e poder de agir, provenientes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. O segundo momento é destinado a apresentar o arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido para o estudo das representações construídas *nos* e *pelos* textos. No terceiro, é evidenciado o quadro metodológico da autoconfrontação. A análise dos dois textos do entorno-precedente ao agir apresentou os seguintes resultados: i) o PRP é representado como um programa essencialmente de formação inicial de professores; ii) inicialmente, compreendido, como uma ação, de caráter individual, o PRP ganha, posteriormente, contornos de uma atividade, de natureza coletiva; iii) os objetivos do PRP, que se confundem com os do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estão em processo de formatação; e iv) o residente é compreendido como um beneficiário dessa atividade da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e o preceptor, como alguém que tanto participa de tarefas relacionadas à organização e à gestão do subprojeto quanto de tarefas de ensino-aprendizagem do *métier*. A análise das ACS e ACC foi estruturada em duas categorias: as representações sobre a relação *professor-alunos*; e as representações sobre a relação *professor-artefatos*. O exame do conteúdo temático e das modalizações, vozes e figuras de ação, nesses fragmentos, revelou como a utilização do quadro metodológico da autoconfrontação possibilitou, tanto ao preceptor quanto às residentes, a reorganização e a ressignificação de representações, o que pode ser considerado um indício de desenvolvimento. Em face das análises, esta pesquisa defende que o PRP seja reformatado, tendo em vista se tornar um espaço que, no entrelugar socioprofissional, promova, de modo integrado, a formação inicial e continuada de professores, e que a (co)análise do trabalho, envolvendo licenciandos e docentes em atuação na Educação Básica, possa ser empregada, nesse espaço, como um modo de potencializar o desenvolvimento de todos os professores envolvidos.

Palavras-chave: Trabalho docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Programa de Residência Pedagógica. Representações.

ABSTRACT

Situated in the theoretical-methodological perspective of teaching work, developed within the scope of the Brazilian Applied Linguistics on the end of the 20th century, this research aims at investigating the representations on teaching work built in texts from the Pedagogical Residency Program (PRP). In this study, the institutional texts, and texts from interviews after the task were taken as data (BRONCKART; GROUPE LAF, 2004; BRONCKART, 2008b). The first call notice to present PRP proposals (CAPES 02/2018) and a regulatory Ordinance of the program (GAB Ordinance No. 259/2019) are the institutional texts in analysis. Simple (ACS) and crossed (ACC) self-confrontations interviews, in which a preceptor and three residents of a Portuguese Language subproject of the PRP participated, at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), are the texts of the second set mentioned. The analysis of this data had as specific goals: a) identify the representations about the PRP and on the work of preceptors and residents built in the institutional texts; b) analyze the representations on teaching work of Portuguese language, built by the preceptor and the three residents in texts resulting from ACS and ACC; e c) discuss the implications of identified representations, in the institutional texts and self-confrontations texts, for the theoretical-methodological discussion on teacher education. The theoretical framework of this study is presented in three moments. The first moment is designed to present two concepts from Applied Linguistics – teaching work and socio-professional in-betweenness – and five definitions from the Activity Clinic and the Ergonomics of Activity – genres of activity, style, appropriation, stylization, and power of acting. The second moment is intended to present the theoretical-methodological framework of the Socio-discursive Interactionism developed for the study of representations built *in the* and *by* texts. In the third, the methodological framework of self-confrontation is evidenced. The results of the analysis of the two institutional texts are: i) the PRP is represented as a pre-service teacher education program; ii) initially understood as an action, on an individual basis, the PRP has subsequently gained out of an activity, of a collective nature; iii) the objectives of the PRP, that they are confused with those of the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID), are in the process of forming; and iv) the resident is understood as a beneficiary of this activity of the National Policy for Basic Education Personnel Training and the preceptor, and someone who participates in tasks related to the organization and management of the subproject and teaching-learning tasks of the *métier*. The analysis of fragments of ACS and ACC was structured in two categories: representations on the *teacher-student* relationship; and the representations on the *teacher-artifact relationship*. The analysis of the theme content and modalizations, voices and action figures, in these fragments, revealed as the use of the methodological framework of self-confrontation made possible, both to the preceptor and residents, reorganization and redefinition of representations, which can be considered an indication of development. Based on the analyses, this research defends that the PRP is reformed, in view of becoming a space that, in the socio-professional in-betweenness, promote, in an integrated manner, pre-service and in-service teacher education, and that the (co)analysis of work, involving pre-service and Basic Education teachers, can be employed, in this space, as a way to enhance the development of all teachers involved.

Keywords: Teaching work. Socio-discursive Interactionism. Work Sciences. Pedagogical Residency Program. Representations.

RÉSUMÉ

Inscrite dans la perspective théorique et méthodologique de l'analyse du travail enseignant, développée depuis la fin du XX siècle au sein de la Linguistique Appliquée brésilienne, cette recherche a eu pour objectif général d'étudier les représentations sur le travail enseignant construites dans les textes du Programme de Résidence Pédagogique (PRP). Dans cette étude, les textes de l'entour-amont de l'agir et les textes des entretiens après la tâche ont été pris comme données (BRONCKART; GROUPE LAF, 2004; BRONCKART, 2008b). Le premier appel pour la présentation des propositions du PRP (Edital CAPES n° 06/2018) et une ordonnance réglementaire du programme (Ordonnance GAB n° 259/2019) sont les textes de l'entour-amont de l'agir en analyse. Les auto-confrontations simples (ACS) et croisées (ACC), auxquelles ont participé un précepteur et trois résidents d'un sous-projet de Langue Portugaise du PRP, à l'Université de l'État de Paraíba (UEPB), sont les textes de la deuxième série mentionnée. L'analyse de ces données avait les objectifs spécifiques suivants: a) identifier les représentations sur le PRP et sur le travail des précepteurs et des résidents construites dans les textes de l'entour-amont de l'agir; b) analyser les représentations sur le travail d'enseignement du Portugais, de *soi* et de *l'autre*, construites par le précepteur et les trois résidentes dans les textes issus des ACS et des ACC; et c) discuter les implications des représentations identifiées dans les textes de l'entour-amont de l'agir et dans les auto-confrontations, pour le débat théorique et méthodologique sur la formation des enseignants. La base théorique est organisée en trois moments. Dans la première, les concepts de travail enseignant et d'inter-place socioprofessionnelle, dérivés de la Linguistique Appliquée, et les définitions des genres d'activité, du style, de l'appropriation, de la stylisation et du pouvoir d'agir, provenant de la Clinique de l'Activité et de l'Ergonomie de l'Activité, sont discutés. Le deuxième moment est consacré à la présentation du cadre théorique et méthodologique de l'Interactionnisme Socio-discursif développé pour l'étude des représentations construites *dans* et *par les* textes. Dans la troisième partie, le cadre méthodologique de l'auto-confrontation est mis en évidence. L'analyse des deux textes de l'entour-amont de l'agir a présenté les résultats suivants: i) le PRP est représenté comme un programme essentiellement de formation initiale des enseignants; ii) d'abord compris, comme une action, de caractère individuel, le PRP prend par la suite les contours d'une activité, de nature collective; iii) les objectifs du PRP, qui se confondent avec ceux du Programme de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (PIBID), sont en cours de mise en forme; et iv) le résident est entendu comme bénéficiaire de cette activité de la Politique Nationale de Formation des Professionnels de l'Enseignement de Base et le précepteur, comme celui qui participe à la fois aux tâches d'organisation et de gestion du sous-projet et aux tâches d'enseignement-apprentissage du *métier*. L'analyse des fragments d'ACS et d'ACC a été structurée en deux catégories : les représentations de la relation *enseignant-élèves* et les représentations de la relation *enseignant-artefacts*. L'examen du contenu thématique et des modalisations, des voix et des figures d'action, dans ces fragments, a révélé comment l'utilisation du cadre méthodologique de l'auto-confrontation a permis, tant au précepteur qu'aux résidents, la réorganisation et la re-signification des représentations, ce qui peut être considéré comme un indice de développement. Au vu de l'analyse, cette recherche préconise que le PRP soit reformaté afin de devenir un espace qui, sur le plan socioprofessionnel, promeut, de manière intégrée, la formation initiale et continue des enseignants, et que la (co)analyse du travail, impliquant des étudiants de premier cycle et des enseignants travaillant dans l'Éducation de Base, puisse être utilisée, dans cet espace comme un moyen d'améliorer le développement de tous les enseignants impliqués.

Mots-clés: Travail enseignant. Interactionnisme Socio-discursif. Sciences du Travail. Programme de Résidence Pédagogique. Représentations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor em situação de sala de aula	48
Figura 2 –	O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado em cada pesquisa.....	51
Figura 3 –	Estágio Supervisionado como entrelugar socioprofissional.....	53
Figura 4 –	Coordenadas gerais dos mundos.....	73
Figura 5 –	Fases do quadro metodológico da autoconfrontação.....	92
Figura 6 –	Organização do PRP na UEPB, na 1ª edição do programa (2018-2020).....	102
Figura 7 –	Organização do Subprojeto de Língua Portuguesa do CCHE, na 1ª edição do programa (2018-2020).....	104
Figura 8 –	Plano geral da pesquisa (BRONCKART, 2008b, p. 132).....	113
Figura 9 –	Fragmento de um Guia de Aprendizagem.....	116
Figura 10 –	Primeira página da sequência didática “Revisão e reescrita de artigo de opinião”.....	118
Figura 11 –	Destaque da representação do plano global da ACC2.....	134
Figura 12 –	O Programa de Residência Pedagógica como um espaço no entrelugar socioprofissional.....	171
Figura 13 –	Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor em situação de sala de aula no contexto do PRP.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações e teses do GELIT desenvolvidas em espaços análogos ao PRP.....	30
Quadro 2 –	Procedimentos de análise de textos, de acordo com modelo do ISD.....	72
Quadro 3 –	Procedimentos de análise de textos <i>do e sobre o</i> trabalho do professor, em Bronckart e Machado (2004).....	74
Quadro 4 –	Procedimentos de análise de textos <i>do e sobre o</i> trabalho do professor, em Machado e Bronckart (2009).....	74
Quadro 5 –	Classificação dos Segmentos de Tratamento Temático, segundo o conteúdo temático.....	77
Quadro 6 –	Textos do entorno-precedente ao agir analisados.....	114
Quadro 7 –	Sequências didáticas utilizadas nas turmas do 1º do EM em 2019.....	119
Quadro 8 –	Identificação das aulas registradas para autoconfrontação.....	120
Quadro 9 –	Identificação das ACS.....	122
Quadro 10 –	Identificação das ACC.....	124
Quadro 11 –	Sistematização e procedimentos de análise dos textos do entorno-precedente ao agir.....	127-128
Quadro 12 –	Síntese do plano global dos fragmentos de ACS.....	130
Quadro 13 –	Pontos positivos e negativos verbalizados pelos colaboradores nas ACS.....	132
Quadro 14 –	Pontos tematizados pelos colaboradores nas ACC.....	137
Quadro 15 –	Sistematização e procedimentos de análise dos textos resultantes das ACS e das ACC.....	138-139
Quadro 16 –	Fragmentos das ACC analisados na tese.....	140

Quadro 17 –	Fragmentos das ACS e das ACC analisados na tese.....	141
Quadro 18 –	Propostas de lei e experiências de residência na formação de professores no Brasil.....	147
Quadro 19 –	Contextos físico e socio subjetivo do edital CAPES nº 06/2018.....	153
Quadro 20 –	Contextos físico e socio subjetivo da portaria GAB nº 259/2019.....	154
Quadro 21 –	Objetivos específicos do PRP na Portaria GAB nº 82/2022.....	162
Quadro 22 –	Objetivos partilhados entre o PIBID e o PRP.....	164
Quadro 23 –	Objetivos não partilhados entre o PIBID e o PRP.....	164
Quadro 24 –	Tipos de tarefas prescritas ao preceptor e ao residente pela Portaria GAB nº 259/2019.....	167-168
Quadro 25 –	Síntese dos contextos físico e socio subjetivo das ACS e ACC.....	179
Quadro 26 –	Organização da análise na seção 5.1.....	180
Quadro 27 –	Pontos verbalizados nas ACS e analisados na seção 5.1.....	181
Quadro 28 –	Organização da análise na seção 5.2.....	204
Quadro 29 –	Pontos verbalizados pelos colaboradores nas ACS.....	205
Quadro 30 –	Representações sobre o ponto <i>comportamento dos alunos</i>	227
Quadro 31 –	Dinâmica das figuras de ação e presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 6.....	227-228
Quadro 32 –	Representações sobre os pontos <i>condução da aula pelo professor e participação dos alunos</i>	228
Quadro 33 –	Dinâmica das figuras de ação e presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 8.....	229
Quadro 34 –	Representações sobre o ponto <i>Relacionamento professor-alunos</i>	230
Quadro 35 –	Dinâmica das figuras de ação no Exemplo 11.....	230
Quadro 36 –	Representações sobre o ponto <i>ausência de artefatos físicos</i>	231
Quadro 37 –	Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 13.....	231
Quadro 38 –	Representações sobre o ponto <i>gerenciamento do tempo pelo professor</i>	232
Quadro 39 –	Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 15.....	232
Quadro 40 –	Representações sobre o ponto <i>domínio e explicação do conteúdo pelo professor</i>	233
Quadro 41 –	Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída nos exemplos 17 e 18.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Contextos focalizados nas dissertações e teses do GELIT sobre trabalho docente.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALTER	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações
ALTER-AGE	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
A.P.S.T.	<i>Département d'Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CCHE	Centro de Ciências Humanas e Exatas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFS	Ciências Sem Fronteiras
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
CNRM	Conselho Nacional de Residência Médica
EaD	Educação a Distância
ECIS	Escola Cidadã Integral Socioeducativas
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERGAPÉ	<i>Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education</i>
EUA	Estados Unidos da América
FLAEL	Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
FLTA	<i>Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program</i>
FORPIBID-RP	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e da Residência Pedagógica
G	Guia de Aprendizagem
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
GT	Grupo de Trabalho
GT-LA	Grupo de Trabalho “Linguística Aplicada”
IES	Instituições de Ensino Superior
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAF	<i>Langage-Action-Formation</i>
MEC	Ministério da Educação
NURC	Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Preceptor
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Proposta de lei

POSLE/PPGLE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R	Residente
RBFPF	Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores
RP	Residência Pedagógica
S	Sequência didática
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
<i>SNCF</i>	<i>Société Nationale des Chemins de Fer Français</i>
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
<i>TTU</i>	<i>Texas Tech University</i>
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
UNITAU	Universidade de Taubaté
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Sobre um caminho acadêmico-profissional na Linguística Aplicada: entre o ensino de língua(gem) e a formação de professores.....	19
1.2	A Linguística Aplicada e o trabalho de professores.....	23
1.3	Um estudo em Linguística Aplicada sobre o trabalho de professores.....	31
1.4	A natureza do estudo.....	37
1.5	A organização da tese.....	41
2	A ANÁLISE DE TEXTOS DO E SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR: SITUANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	43
2.1	O trabalho do professor.....	44
2.1.1	<i>Os gêneros da atividade docente.....</i>	54
2.2	Linguagem e representação.....	60
2.2.1	<i>A análise de textos do e sobre o trabalho docente.....</i>	70
2.2.1.1	<i>O contexto de produção.....</i>	75
2.2.1.2	<i>O plano global.....</i>	76
2.2.1.3	<i>As modalidades.....</i>	78
2.2.1.4	<i>As vozes.....</i>	80
2.2.1.5	<i>A semiologia do agir.....</i>	83
2.2.1.6	<i>As figuras de ação.....</i>	85
2.3	A autoconfrontação: um quadro metodológico de (co)análise do trabalho.....	88
3	OS TEXTOS DO E SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	101
3.1	O contexto e os colaboradores da pesquisa.....	101
3.1.1	<i>O contexto da pesquisa.....</i>	105
3.1.2	<i>Os colaboradores da pesquisa.....</i>	108
3.2	A coleta e a geração de dados.....	112
3.3	A sistematização dos dados e os procedimentos de análise.....	126

4	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UM NOVO ESPAÇO NO ENTRELUGAR SOCIOPROFISSIONAL: AS REPRESENTAÇÕES NOS TEXTOS DO ENTORNO-PRECEDENTE AO AGIR.....	144
4.1	Os antecedentes do Programa de Residência Pedagógica: o contexto de produção dos textos do entorno-precendente ao agir.....	144
4.2	As representações construídas nos segmentos de conceituação e de apresentação dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica.....	155
4.3	As representações construídas nos segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes.....	166
4.4	Conclusões parciais.....	170
5	“MAS HOJE EU NÃO VEJO TÃO NEGATIVO ASSIM... SABE? E VOCÊ?”: AS REPRESENTAÇÕES NOS TEXTOS RESULTANTES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES.....	178
5.1	As representações sobre a relação professor-alunos.....	180
5.2	As representações sobre a relação professor-artefatos.....	204
5.3	Conclusões parciais.....	226
6	CONCLUSÃO.....	238
	REFERÊNCIAS.....	251
	APÊNDICES.....	269
	APÊNDICE A - Fragmentos das ACS (ACS1-ACS10)	270
	APÊNDICE B - Plano global da ACC1.....	290
	APÊNDICE C - Transcrição da ACC1.....	292
	APÊNDICE D - Plano global da ACC2.....	324
	APÊNDICE E - Transcrição da ACC2.....	327
	APÊNDICE F - Plano global da ACC3.....	361
	APÊNDICE G - Transcrição da ACC2.....	364

1 INTRODUÇÃO

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino. (Bronckart, 2009, p. 161)

Como área de investigação, ela [a pesquisa na área de formação de professores à luz da Linguística Aplicada] traz, em primeira instância, fortalecimento para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. (Miller, 2013, p. 121)

O objeto desta tese, desenvolvida na linha de pesquisa *Linguística Aplicada* da área de concentração *Linguística e Práticas Sociais*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é o conjunto de representações sobre o trabalho docente construídas em textos provenientes do Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹. Iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – autarquia ligada ao Ministério da Educação (MEC) – em parceria com instituições de ensino superior (IES), o PRP teve a sua primeira edição lançada em março de 2018, através do Edital CAPES nº 06/2018.

Dois conjuntos de textos são aqui analisados: o primeiro reúne documentos elaborados pela CAPES e o segundo, textos de autoconfrontações realizadas no âmbito do subprojeto de Língua Portuguesa, do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), *campus* VI, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), localizado na cidade de Monteiro, no Estado da Paraíba, ao longo da 1ª edição do PRP (2018-2020).

Nos documentos elaborados pela CAPES para organizar o PRP, são mencionados três principais grupos envolvidos nessa iniciativa governamental. O primeiro é formado pelos *docentes orientadores*², que são professores do quadro efetivo das IES, com titulação de mestre ou doutor. O segundo grupo é formado pelos *residentes*, que são alunos da licenciatura, no caso aqui em questão, do curso de Letras-

¹ Optei por utilizar a sigla PRP, em detrimento de RP (Residência Pedagógica) – usada inclusive em alguns documentos elaborados pela CAPES, pois entendo que *Programa de* é parte do nome dessa iniciativa governamental, a exemplo do que acontece com as siglas PIBIC para Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e PIBID para Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

² Optei por utilizar o gênero gramatical masculino (o professor, o aluno, os residentes etc.) quando a referência é genérica.

Português matriculados nos cinco últimos períodos. O terceiro grupo é formado pelos *preceptores* que são docentes da Educação Básica. A pesquisa apresentada nesta tese focalizou dois dos grupos, a saber: os residentes e os preceptores.

A seguir, estão cinco seções. Inicialmente, descrevo a relação entre a minha atuação profissional e o objeto de pesquisa mencionado. Na sequência, faço um breve histórico da área à qual este estudo se filia, a Linguística Aplicada (LA), e do desenvolvimento da perspectiva teórico-metodológica adotada por esta pesquisa, qual seja, a que observa o trabalho do professor, a partir do diálogo entre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as Ciências do Trabalho³. Depois, evidencio as questões, os objetivos e as justificativas da pesquisa. Posteriormente, classifico a pesquisa quanto à natureza dos dados e à abordagem metodológica, aos objetivos estabelecidos, aos fundamentos teóricos e aos procedimentos de geração e coleta de dados. Por fim, apresento a organização desta tese.

1.1 Sobre um caminho acadêmico-profissional na Linguística Aplicada: entre o ensino de língua(gem) e a formação de professores

A definição pelo trabalho dos professores de Língua Portuguesa no PRP como objeto de pesquisa começa antes do processo seletivo de ingresso no doutorado do PROLING, em 2018. Tomo o ano de 2005, quando inicio a minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como marco de minha vida de pesquisador sobre a relação *ensino de língua(gem) e formação de professores*.

Em 2005, um ano após o ingresso no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), passei a realizar, no âmbito do PIBIC e sob a supervisão da professora Dra. Williany Miranda da Silva, pesquisas sobre práticas de leitura e de produção de textos nas disciplinas Língua Portuguesa, Geografia e História, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), em escolas públicas da cidade de Campina Grande. Entre 2005 e 2008, ao longo do desenvolvimento de três projetos de pesquisa⁴ em LA, comecei a aprender o que era pesquisar em contextos de ensino e a

³ Hiperônimo utilizado para se referir a um grupo de áreas/disciplinas que focalizam o trabalho (Ergonomia, Psicologia do Trabalho, Clínica da Atividade, entre outras).

⁴ Os projetos desenvolvidos foram: A produção de gêneros de professores de ensino fundamental e sua influência no ensino-aprendizagem de conteúdos interdisciplinares (2005-2006), A atuação do debate em sala de aula: práticas realizadas por professores e alunos do Ensino Fundamental (2006-2007), e A prática do gênero debate como objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar (2007-2008). Esse último foi

construir, com a ajuda de muitas pessoas, respostas para perguntas como “o que se faz para coletar/gerar dados?”, “como sistematizá-los e analisá-los?” e “o que se escreve em um relatório de PIBIC e em um resumo de comunicação de evento?”. O convívio diário nas escolas onde esses três projetos foram desenvolvidos me ensinou muito, tanto em relação a questões acadêmicas/escolares quanto a pessoais, e me fez ter certeza de que eu gostava de ser professor e de pesquisar em contextos de ensino.

Em 2009, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (anteriormente, POSLE; hoje, PPGLE) e, ainda sob a orientação da professora Dra. Williany Miranda da Silva, investiguei a transposição didática/didatização do gênero debate em um livro didático destinado ao último ano do EF e nas aulas de Língua Portuguesa de duas professoras que utilizavam esse material. A passagem de bolsista do PIBIC para mestrando marca a minha aproximação ao ensino de línguas propriamente dito e à formação de professores. Enquanto, no primeiro contexto mencionado, o foco de investigação era o uso da linguagem em diferentes disciplinas da Educação Básica, no mestrado, a ênfase passa a ser no componente Língua Portuguesa. Nesse segundo contexto, para explicar o processo de didatização de um dado gênero oral realizado por duas professoras, busquei apoio teórico nas investigações sobre saberes docentes, principalmente, aquelas elaboradas pelo canadense Maurice Tardif (cf. Tardif, 2008) e, assim, aproximei-me mais da formação de professores.

Ainda em 2009, mesmo ano de ingresso no mestrado, iniciei minha atuação como professor de Língua Portuguesa em contextos não diretamente relacionados à graduação ou à pós-graduação. Após ser aprovado em concurso público de provas e títulos, passei a fazer parte do quadro docente da Prefeitura de Arara – município paraibano localizado a cento e cinquenta e cinco quilômetros da capital do Estado e local de origem da minha família – e ministrei aulas de Português como língua materna para alunos dos anos finais do EF e do Ensino Médio (EM)⁵. A partir de 2012, passei também a fazer parte do quadro docente do Governo do Estado da Paraíba. Nesse novo contexto, ministrei aulas de Português para o EM no turno vespertino em uma unidade escolar também em Arara. Em julho de 2013, após um longo processo seletivo, passei a atuar como professor de Português como língua estrangeira na *Texas Tech University*

escolhido como o melhor trabalho da área de Ciências Humanas no V Congresso de Iniciação Científica da UFCG, em 2008.

⁵ À época, embora não recebesse recursos específicos para a manutenção do EM, a prefeitura em questão mantinha o funcionamento desse nível de ensino nos turnos vespertino e noturno.

(TTU), na cidade de Lubbock, no estado norte-americano do Texas, como bolsista do *Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA)*.

Em 2014, iniciei a minha atuação no ensino superior brasileiro. Em agosto daquele ano, passei a ocupar o cargo de professor de Língua Portuguesa e Linguística, no CCHE, da UEPB e, a partir de então, o binômio *ensino de Português como língua materna e formação de professores* torna-se o centro das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ressalto, a seguir, quatro dessas atividades.

A primeira foi a minha atuação por oito semestres seguidos em componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório. No meu primeiro semestre na UEPB, ministrei, para uma turma do curso vespertino, a disciplina *Estágio Supervisionado I*⁶, destinada à observação de práticas de ensino nos anos finais do nível fundamental e no nível médio. Nos cinco semestres seguintes, fui professor do componente *Estágio Supervisionado II* destinado à realização de intervenções nos anos finais do EF. No segundo semestre de 2017, ministrei a primeira oferta, em um novo currículo, da disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I*, cujo foco era a observação no EF, e, no semestre seguinte, para a mesma turma, ministrei *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II*, disciplina destinada à realização de intervenção.

A segunda atividade que ressalto aqui está relacionada à primeira: entre 2014 e 2018, ocupei a função de Coordenador de Estágio, do CCHE, da UEPB, atuando, principalmente, nas três licenciaturas daquele centro (Espanhol, Matemática e Português). Também a partir de 2014, iniciei atividades de extensão e pesquisa, principalmente, em torno do exame de larga escala Prova Brasil (Pereira; Silva, 2020), em escolas da região.

O desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão mencionadas possibilitou um contato de muita proximidade com dois grupos de professores que tradicionalmente parecem ocupar espaços de pouco intercâmbio: os docentes em formação inicial e os docentes da Educação Básica. Na minha atuação na UEPB, além

⁶ De 2006, ano de instalação do curso de Letras - Português no CCHE, até 2013, havia quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório: *Estágio Supervisionado I* e *Estágio Supervisionado II*, destinadas, respectivamente, à observação e à intervenção nos anos finais do EF; e *Estágio Supervisionado III* e *Estágio Supervisionado IV*, cujos focos eram, respectivamente, a observação e a intervenção no EM. A partir de 2013, a estrutura passa a ser: *Estágio Supervisionado I* – observação no EF e no EM; *Estágio Supervisionado II* – intervenção no EF; e *Estágio Supervisionado III* – intervenção no EF e no EM. A partir de 2017, o estágio voltou a ter a primeira estrutura acima mencionada e os nomes das disciplinas passam a conter a expressão *em Língua Portuguesa*. Diferentemente do que ocorria entre 2006-2015, no currículo em vigência a partir de 2017, as disciplinas destinadas à observação passam a ser pré-requisito para cursar os componentes de intervenção. Assim, por exemplo, para matricular-se em *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV*, o professor em formação inicial deve ter cursado anteriormente *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III*.

de buscar, sempre que possível, estabelecer parcerias entre esses profissionais (Pereira; Silva, 2020), fui construindo um plano de pesquisa para o doutorado que envolvia a observação do trabalho desses dois grupos. Recordo-me que, já em 2016, durante participação no V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (FLAEL), na Universidade Federal do Ceará (UFC), as ideias desse plano foram discutidas com colegas pesquisadores.

A quarta e última atividade que demonstra a presença do binômio *ensino de Português como língua materna e formação de professores* no meu percurso profissional está relacionada ao contexto observado nesta tese: o PRP. No primeiro semestre de 2018, elaborei a proposta do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP para o CCHE, em resposta à chamada pública do Edital CAPES nº 06/2018. Após a aprovação do projeto institucional da UEPB, o subprojeto em questão começou a funcionar em agosto daquele ano, mas ainda levei, pelo menos, um mês para aceitar ser o docente orientador dessa iniciativa, pois já planejava a minha inscrição em seleções de doutorado, e, caso fosse aprovado, a partir de 2019, gozaria de licença para capacitação possibilitada pela UEPB.

Ainda no primeiro semestre de 2018, logo após a elaboração do subprojeto de Língua Portuguesa e, portanto, antes de assumir a função de docente orientador, inscrevi o projeto “O trabalho de professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma investigação sobre Estágio Supervisionado, PIBID e Residência Pedagógica”, na cota 2018-2019 do PIBIC, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPG), da UEPB⁷. Aprovado, o projeto foi desenvolvido entre agosto de 2018 e julho de 2019, pela bolsista, à época, licencianda em Letras - Português, Jéssika Monteiro Cordeiro, sob a minha coordenação.

No segundo semestre de 2018, já vivenciando o papel de docente orientador no PRP, decidi inscrever um projeto para o processo seletivo do curso de doutorado do PROLING que ampliasse o foco da investigação aprovada para a cota 2018-2019 do PIBIC/UEPB: propus que os colaboradores fossem não só os professores em formação inicial do Estágio Supervisionado, do PIBID e do PRP, mas também os professores formados ou em formação continuada que atuam nesses três contextos. Seguindo requisição do edital, indiquei como orientadora pretendida a professora Dra. Carla Lynn Reichmann, que atua na linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, da área de concentração

⁷ Na UEPB, os professores do quadro efetivo que têm apenas o título de mestre podem coordenar projetos, no âmbito do PIBIC.

Linguística e Práticas Sociais, e cuja produção bibliográfica sobre formação de professores de línguas é bastante conhecida há anos (Reichmann, 2001, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017[2012]). A perspectiva de análise do trabalho docente do referido projeto já tinha como aportes teórico-metodológicos o ISD e as Ciências do Trabalho, notadamente, a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade francófona.

Na seção seguinte, inicialmente, apresento um histórico da LA e, na sequência, da referida perspectiva de análise do trabalho, visando situar esta tese nessa área e nessa perspectiva.

1.2 A Linguística Aplicada e o trabalho de professores

Inicialmente, entendida “como uma disciplina voltada para os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 26), que surge durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA, a LA é introduzida no Brasil, segundo um de seus pioneiros, o professor Francisco Gomes de Matos (2012), em 1965, através de iniciativa do Instituto de Idiomas Yázigi. Mais de cinquenta anos depois, hoje, a LA é uma área definitivamente consolidada no âmbito dos Estudos da Linguagem no Brasil, conforme indicam alguns marcos expostos a seguir.

O primeiro marco é a extensiva presença da LA nos programas de pós-graduação brasileiros. O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, foi o primeiro programa específico da área a ser fundado no Brasil, em 1970. Atualmente, de acordo com o Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 – Linguística e Literatura (Brasil/CAPES, 2017), há sete programas de pós-graduação em LA no Brasil: quatro na região Sudeste, o LAEL da PUC-SP, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté (UNITAU), e o Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); um na região Sul, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); um na região Centro-Oeste, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília (UNB); e um na região Nordeste, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A LA ainda é área de concentração e linha de pesquisa em diversos outros programas de pós-graduação brasileiros. No PROLING, no qual esta tese foi desenvolvida, a LA é uma das três linhas de pesquisa da área de concentração *Linguística e Práticas Sociais*. Em outros programas, embora não haja uma área ou linha denominada LA, são desenvolvidas teses e dissertações orientadas por docentes que se identificam como linguistas aplicados. Por exemplo, a minha dissertação de mestrado intitulada *O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula* é uma pesquisa em LA, desenvolvida sob a orientação de uma professora e pesquisadora que se reconhece como linguista aplicada – a Dra. Williany Miranda da Silva – em um programa de pós-graduação, o PPGLE – que não tinha e continua a não ter uma área ou linha cujo título tenha o sintagma LA.

A crescente presença de pesquisas em LA nos programas de pós-graduação brasileiros desde a década de 70 do século XX foi acompanhada de uma diversificação de objetos de estudos da área. Se outrora, como aponta Kleiman (1998), era possível mapear alguns poucos objetos privilegiados na área, hoje a identificação dos interesses dos pesquisadores em LA demandaria uma grande investigação que consumiria tempo e esforço de várias pessoas. O segundo dos marcos que utilizo para ilustrar a consolidação da LA no Brasil é também a prova da diversidade de objetos de estudo na área: as *explosões*⁸ do Grupo de Trabalho *Linguística Aplicada* (GT-LA), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), fundada em 1984.

No âmbito da ANPOLL, a decisão de organizar os pesquisadores em GT data de 1986. *Linguística Aplicada* foi um dos vinte e um GT criados à época. Em 1990, acontece o que estou denominando de primeira *explosão*: “O GT de Linguística Aplicada evoluiu para uma associação nacional – a ALAB – (Associação de Linguística Aplicada do Brasil)” (Vandresen, 2001, *online*).

A ALAB foi fundada por dezessete pesquisadores ligados a dez universidades brasileiras em 1990, durante o V Encontro Nacional da ANPOLL, que ocorreu na cidade de Recife, em Pernambuco. Como aponta Marilda Cavalcanti (Marilda, 2020), em vídeo comemorativo aos 30 anos da associação da qual foi a primeira presidente,

⁸ Utilizei aqui uma expressão trazida por Inês Signorini e Marilda Cavalcanti, na Introdução, do livro *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*: “Como se tem dito com frequência nos meios acadêmicos contemporâneos, a Linguística Aplicada (LA) é mais uma subárea do conhecimento, originalmente circunscrita e periférica, que ‘explodiu’ ao longo dos anos 90” (Signorini; Cavalcanti, 1998, p. 7).

houve posições contrárias à criação da ALAB “dentro e fora do GT-LA e na própria ANPOLL”.

O que denomino de segunda *explosão* do GT-LA acontece ao longo da última década do século XX e início do século XXI: o surgimento de outros GT da ANPOLL que carregam no título o sintagma *Linguística Aplicada* ou cujos membros estavam diretamente ligados ao GT-LA e à ALAB.

Em 1999, é criado o GT *Práticas Identitárias na Linguística Aplicada*. Um ano depois, segundo Oliveira (2009), o GT-LA é organizado em três subgrupos: *Teorias de Gêneros, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Formação de Professores*. Em 2001, surge o GT *Transculturalidade, Linguagem e Educação*, que, embora não tivesse o sintagma *Linguística Aplicada*, passou a abrigar entre seus membros importantes nomes da LA, como Marilda Cavalcanti, que foi a primeira coordenadora desse grupo. O subgrupo *Teorias de Gêneros* passa a ser um GT, atualmente denominado *Gêneros Textuais/Discursivos*, em 2010. Nesse mesmo ano, surge o GT *Linguagem e Tecnologia*, que, em postagem de 2013 na página oficial do GT à época, indica as origens do grupo: “Pertencíamos todos ao GT de Linguística Aplicada que abrigava vários grupos de campos de pesquisa específicos”⁹.

Em 2012, são criados os GT *Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada* e *Formação de Educadores na Linguística Aplicada*, que, anteriormente, eram subgrupos do GT-LA, que, por sua vez, deixa de existir na configuração inicial. É ainda importante pontuar dois aspectos: primeiro, há pesquisadores que se identificam como linguistas aplicados filiados a outros GT da ANPOLL que não os seis mencionados, e, segundo, há investigadores em LA que não são membros de nenhum dos agrupamentos dessa associação.

Dentre os diversos objetos que passaram a ser analisados pela LA brasileira a partir dessas *explosões*, está a formação de professores de línguas – objeto mais amplo desta tese. Segundo Miller (2013), as investigações em LA acerca desse objeto se iniciaram na década de 1980 e foram intensificadas nos anos 1990.

Nesta pesquisa, a abordagem do objeto formação de professores de línguas é feita a partir da perspectiva de análise do trabalho docente, que começou a ser gestada nos anos finais do século XX, no âmbito da LA brasileira, tendo como aportes teórico-metodológicos o ISD e as Ciências do Trabalho, notadamente, a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade francófona.

⁹ <https://wp.ufpel.edu.br/gtlt/>. Acesso em: 1. set. 2021.

Na “Apresentação”, de *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* – livro de “caráter inaugural” que “funciona como um espécie de *discurso fundador*” (Brait, 2004, p. XXI, grifos da autora) dessa perspectiva, a organizadora da obra, Anna Rachel Machado (2004a), à época professora do LAEL, da PUC-SP, afirma que as investigações da referida perspectiva surgem de diálogos estabelecidos entre grupos de pesquisa desse programa e pesquisadores estrangeiros ligados a diferentes áreas. Como evidenciado a seguir, essa perspectiva de investigação do trabalho docente vai seguir, em virtude da natureza do objeto de estudo, configurações teóricas inter- ou transdisciplinares ou ainda mestiças, como defendem diversos pesquisadores da área desde os anos 90 do século XX (Celani, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 1998; Paschoal; Celani, 1992; Signorini; Cavalcanti, 1998).

Segundo Machado (2004a), um primeiro diálogo que a fez questionar o fato de as atividades educacionais não serem tratadas como trabalho surgiu quando de sua participação, a partir de 1996, no grupo Atelier Linguagem e Trabalho, coordenado pela Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva, também professora do referido programa, da PUC-SP. À época, através de uma colaboração entre pesquisadores ligados a universidades brasileiras e francesas (*Université de Provence-Aix-Marseille* e *Université de Rouen*), esse grupo de pesquisa introduziu a investigação das relações entre linguagem e trabalho no Brasil. A partir de então, Machado passou a defender que as contribuições das Ciências do Trabalho poderiam auxiliar o desenvolvimento de suas pesquisas sobre formação de professores.

Um segundo diálogo que contribuiu para a consolidação das investigações em questão no âmbito da LA brasileira foi o que se (re)estabeleceu entre o LAEL e o *GROUPE LAF (Langage-Action-Formation)*, da *Université de Genève*, coordenado pelo atualmente professor emérito Dr. Jean-Paul Bronckart, ainda hoje maior expoente do ISD, que havia cotutelado a tese de doutorado de Machado, defendida na PUC-SP, em 1995, e considerada a primeira investigação brasileira que toma como base o ISD. De acordo com Machado (2004a, p. VIII), “[c]oincidemente, em 2000”, os posicionamentos teórico-metodológicos de compreender o ensino como trabalho e de agregar as contribuições das Ciências do Trabalho passaram a ser defendidos por membros do *GROUPE LAF*, ao qual se juntou, posteriormente, Machado na condição de consultora internacional.

A partir da observação de entrevista concedida por Bronckart, em 2004 (Machado, 2004b), é possível apontar que as investigações sobre o trabalho no âmbito

do ISD corresponderiam a um quarto momento das pesquisas iniciadas nos anos 80 do século XX, na Suíça. O primeiro momento está relacionado à elaboração de um modelo da estrutura e do funcionamento de textos/discursos. Um segundo contempla as investigações sobre a aquisição de textos/discursos por crianças e adolescentes. No terceiro momento, estão enquadrados os trabalhos voltados à didática das línguas e, por fim, aparecem as investigações sobre o trabalho, entre eles, o dos professores.

Ainda segundo Machado (2004a), os diálogos entre pesquisadores da PUC-SP com investigadores estrangeiros possibilitaram a criação do grupo Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações (ALTER), em 2001, e, no Diretório de Grupos de Pesquisas da Plataforma Lattes, em 2002, como um subgrupo do Atelier Linguagem e Trabalho, da linha de pesquisa *Linguagem e Trabalho*, do LAEL. Inicialmente, o grupo agregava pesquisadores de quatro universidades (PUC-SP, UEL, UNIFRAN e UFG) e mestrandos e doutorandos do LAEL (Machado, 2004a). Atualmente, o ALTER está sediado na Universidade de São Paulo (USP), é liderado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Ana Maria de Mattos Guimarães (aposentada da UFRGS e da UNISINOS) e conta, conforme é possível verificar no espelho do grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes¹⁰, com pesquisadores de oito instituições localizadas em quatro das cinco regiões brasileiras (UEL, UFC, UFPB, UNISINOS, USP, UNESP, UFGD e USF).

Um terceiro diálogo que contribuiu para a consolidação das pesquisas do ALTER foi o estabelecido, principalmente, a partir do ano de 2003, com a equipe *Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education (ERGAPÉ)* – que, atualmente, não está em funcionamento –, do *Institut de Formation de Maîtres*, localizado em Marseille, na França, principalmente, com o linguista Daniel Faïta, professor emérito da *Aix-Marseille Université* (Machado, 2004a).

Nas investigações na perspectiva teórico-metodológica em questão, são focalizados, do ponto de vista enunciativo-discursivo, os textos tanto produzidos *na* situação de trabalho docente quanto aqueles *sobre* esse trabalho (Bronckart; Machado, 2004; Machado; Bronckart, 2009). De acordo com Machado, Lousada e Ferreira (2011, p. 21), seis grupos de textos recebiam, à época, a atenção das investigações dos integrantes do ALTER: i) textos da mídia especializada ou não em problemas educacionais; ii) “textos prescritivos produzidos por diferentes instâncias governamentais ou pela direção e coordenação das escolas para os professores, antes

¹⁰ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9522572307822581. Acesso em: 1. nov. 2022.

das tarefas”; iii) “textos de instruções de professores para um possível substituto, antes da realização da tarefa”; iv) “textos produzidos em situação de trabalho”; v) “textos produzidos pelos próprios professores, após a realização de uma determinada tarefa”; e vi) “textos produzidos por observadores do trabalho dos professores”, como estagiários.

A perspectiva que tem como aportes teórico-metodológicos o ISD e as Ciências do Trabalho para o estudo dos textos *do* e *sobre* o trabalho docente é a adotada pelo Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), do qual passei a fazer parte a partir do meu ingresso no PROLING, em 2019, e no âmbito do qual esta tese foi desenvolvida. Cadastrado oficialmente no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes em 2011, o GELIT começou a se constituir como um grupo de investigação em 2008, no *campus* I, da UFPB, localizado na cidade de João Pessoa, a partir da iniciativa das professoras Dra. Betânia Passos Medrado, Dra. Carla Lynn Reichmann e Dra. Regina Celi Mendes Pereira (Pereira; Medrado; Reichmann, 2015).

De acordo com levantamento por mim realizado (Pereira, B., 2021), a primeira dissertação de mestrado de um membro do GELIT que investigou o trabalho docente, a partir do aporte teórico-metodológico mencionado, foi defendida no PROLING em 2009, qual seja, *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*, de Mariana Pérez, sob a orientação da professora Dra. Betânia Passos Medrado. Já a primeira tese, *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*, é de autoria de Maria Anunciada Nery Rodrigues e foi defendida em 2011, sob a orientação da professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

O levantamento realizado em Pereira, B. (2021) e atualizado para esta tese indica que, desde então, cinquenta e uma pesquisas sobre o trabalho docente na referida perspectiva teórico-metodológica foram concluídas no âmbito do GELIT: vinte e nove dissertações de mestrado e vinte e duas teses de doutorado. Utilizando como critério os contextos aos quais estão ligados os professores colaboradores dessas investigações, foi possível agrupar os cinquenta e um trabalhos em nove categorias, conforme evidenciado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Contextos focalizados nas dissertações e teses do GELIT sobre trabalho docente

<i>Contextos¹¹</i>	<i>Número de dissertações</i>	<i>Número de teses</i>	<i>Número total de trabalhos</i>
Educação a Distância (EaD)	3	2	5
Educação Básica	12	3	15
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1	1	2
Educação Profissional e Tecnológica	-	3	3
Ensino de línguas em aulas particulares, cursos de extensão e instituto de idiomas	4	-	4
Formação Continuada	1	-	1
Formação Inicial em Letras-Línguas Estrangeiras	7	8	15
Formação Inicial em Letras-Português	1	4	5
Formação Inicial em Pedagogia	-	1	1
	29	22	51

Fonte: elaboração própria, a partir de Pereira, B. (2021)

Conforme indica a Tabela 1, as categorias com o maior número de investigações são *Formação Inicial em Letras-Línguas Estrangeiras* e *Educação Básica*, com quinze trabalhos cada. Na sequência, aparecem *Educação a Distância (EaD)*, com cinco investigações; *Ensino de línguas em aulas particulares, cursos de extensão e institutos de idioma* e *Formação Inicial em Letras-Português*, ambos com quatro trabalhos; *Educação Profissional e Tecnológica*, com três teses; *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, com dois trabalhos e, por fim, *Formação Continuada* e *Formação Inicial em Pedagogia*, com uma investigação cada. *A priori*, ao tomar como objeto o trabalho de professores de Português no PRP, esta tese pode ser enquadrada na categoria *Formação Inicial em Letras-Português*, já que esse programa é pensado pelo MEC como uma iniciativa de formação inicial de professores. Porém, em virtude dos encaminhamentos tomados por esta investigação, esta tese também tece considerações sobre a formação continuada de docentes.

Dentre os cinquenta e um trabalhos do GELIT, dezenove focalizaram três espaços de “entrelugar socioprofissional” (Reichmann, 2014, 2015, 2016, 2017[2012]) análogos ao PRP, como indica o Quadro 1, a seguir: as disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de Letras, o PIBID e a extensão universitária.

¹¹ Os contextos apresentados nesta coluna estão em ordem alfabética.

Quadro 1 – Dissertações e teses do GELIT desenvolvidas em espaços análogos ao PRP

<i>Espaços estudados</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Teses</i>
<i>Estágio supervisionado do curso de Letras</i>	• Lino (2022) • Souza (2014)	• Borborema (2021) • Cavalcanti (2015) • Dias (2014) • Farias (2017) • Pérez (2014) • Rodrigues (2011) • Sant’ana (2016)
<i>PIBID</i>	• Dantas, G. (2019) • Land (2017) • Moraes (2017) • Paulino (2020)	
<i>Estágio supervisionado do curso de Letras e PIBID</i>	• Gomes (2019)	• Araújo (2021) • Dantas, R. (2019)
<i>Extensão</i>	• Pereira (2011)	• Freudenbergger (2015) • Silveira (2020)

Fonte: elaboração própria, a partir de Pereira, B. (2021)

Ainda no referido levantamento (Pereira, B., 2021), identifiquei dezesseis grupos de textos em análise nas dissertações e teses: anotação de diário de campo; aulas; avaliação, material didático, planejamentos e projeto elaborado por docentes; autoconfrontação¹²; diário; encontro de grupo focal/sessão reflexiva; fórum; entrevista; instrução ao sócia; redação produzida por alunos; relato; relatório; reunião; e texto prescritivo produzido por outrem. Duas considerações devem ser feitas sobre os grupos de textos identificados. Primeira, em algumas dissertações e teses, foram utilizados textos pertencentes a mais de um grupo. Segunda, os textos orais gravados em áudio ou vídeo (aula, autoconfrontação, instrução ao sócia, entre outros) passaram por um processo de transcrição antes de serem analisados.

Nesta tese, os textos em análise são de dois grupos: i) textos prescritivos produzidos por outrem, no caso em questão, elaborados pela CAPES para regulamentar o funcionamento do PRP; e ii) textos resultantes de autoconfrontação.

Esta tese também se filia ao projeto de pesquisa, coordenado pela Dra. Carla Lynn Reichmann, Letras e Letramentos: um estudo sobre escrita situada, formação e trabalho do professor de línguas, que, além do ISD e das Ciências do Trabalho, tem como aporte teórico-metodológico os Estudos do Letramento. Essa filiação permitiu um

¹² É importante ressaltar que a autoconfrontação e a instrução ao sócia são também entrevistas. Há inclusive, na literatura especializada, as expressões *entrevista de/em autoconfrontação* e *entrevista de instrução ao sócia*. Por possuírem características bem específicas (cf. Clot, 2006), decidi agrupá-las aqui separadamente dos outros tipos de entrevista.

diálogo com o grupo de pesquisa Letramento do Professor, do qual passei a fazer parte em 2021.

No processo de elaboração desta tese, estabeleci ainda um diálogo com o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), através da minha participação, a partir de março de 2021, no Programa de Mobilidade de Estudantes de Pós-Graduação de Instituições Nacionais para a realização de pesquisas e atividades de pós-graduação na USP, sob a coorientação da professora Dra. Eliane Gouvêa Lousada.

Situados o objeto e a perspectiva teórico-metodológica desta tese, na seção seguinte, evidencio as questões, os objetivos e a justificativa da pesquisa aqui apresentada.

1.3 Um estudo em Linguística Aplicada sobre o trabalho de professores

Ao olhar para os textos elaborados pela CAPES para regulamentar o funcionamento do PRP – “textos do entorno-precedente ao agir” (Bronckart, 2008b); e para os textos de autoconfrontação com residentes e preceptores – “textos de entrevistas dos actantes depois da tarefa” (Bronckart, 2008b), a pesquisa aqui apresentada buscou responder a três perguntas principais:

- 1) Que representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes são construídas nos textos do entorno-precedente ao agir?
- 2) Que representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, são construídas por preceptores e residentes em textos resultantes de autoconfrontações simples (ACS) e cruzadas (ACC)?
- 3) Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?

De modo a responder às perguntas postas, esta pesquisa foi guiada pelo seguinte objetivo geral: investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em textos provenientes do PRP. Os objetivos específicos decorrentes são:

- i) Identificar as representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes construídas no edital de chamada para apresentação de propostas e em uma portaria regulatória do programa;
- ii) Analisar as representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, construídas por um preceptor e três residentes em textos resultantes de ACS e ACC;
- iii) Discutir as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.

A tese defendida neste estudo é a seguinte: nos textos do entorno-precedente ao agir, o PRP é representado como um programa essencialmente de formação inicial de professores e pouco distinto do PIBID. Essa representação desconsidera a possibilidade de transformar esse programa em um espaço, que no entrelugar socioprofissional, promova, através da (co)análise do trabalho de residentes e preceptores em sala de aula, o desenvolvimento tanto de professores que estão em formação inicial quanto daqueles que estão em formação continuada.

A principal justificativa desta investigação está relacionada aos dois fragmentos utilizados como epígrafes deste capítulo. No primeiro, proveniente do posfácio do livro *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*, intitulado “Ensinar: um ‘métier’ que, enfim, sai da sombra”, Bronckart (2009, p. 161) defende que compreender “a significação e as condições de realização” do *métier* de ensinar, o que é possível através da pesquisa, é um passo importante para (re-)valorizar a profissão do professor e melhorar a qualidade das formações. O segundo fragmento é de autoria da professora Dra. Inês Kayon de Miller, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e está no capítulo “Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética”, cuja primeira parte apresenta quatro justificativas para a pesquisa na área de formação de professores à luz da LA. De acordo com a primeira das justificativas apresentadas por Miller (2013), evidenciada no fragmento do início desta introdução, a compreensão, via pesquisa, dos processos de formação inicial ou

continuada de professores permite o fortalecimento dos cursos acadêmicos responsáveis por esses processos.

Assim, partilhando das posições de Bronckart (2009) e Miller (2013), esta tese é uma tentativa de compreender o trabalho de professores de Língua Portuguesa em novo contexto, o PRP¹³, e, que, portanto, ainda pouco conhecido, como um modo de contribuir para a melhoria da formação de docentes nesse ou em outros contextos semelhantes. A necessidade de criar uma “*dinâmica interpretativa*” (Bronckart, 2009, p. 173, grifos do autor) acerca do trabalho – e não uma “*elucidação* (ou [...] uma compreensão) completa” – e as contribuições dela decorrentes já estavam subjacentes à pergunta apresentada, em 2004, por Bronckart como uma das subquestões que guiavam as suas investigações à época: “Em que e em quais condições, a atividade de trabalho e sua análise podem contribuir para o desenvolvimento e a formação das pessoas que trabalham?” (Machado, 2004b, p. 322).

Embora o PRP seja relativamente recente, a ideia de um espaço entendido e denominado como *residência* na formação de professores é mais antiga e, no contexto brasileiro, como evidenciado no Capítulo 4, remonta ao início deste século. Algumas experiências de residência na formação de docentes anteriores ao Edital CAPES nº 06/2018 já foram objeto de dissertações e teses no Brasil (cf. Faria, 2018; Horii, 2013; Leal, 2016; Poladian, 2014). O caráter de novidade do PRP advém do fato de que essa iniciativa governamental foi pensada para todo o Brasil – um país de dimensões continentais –, como parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e envolveu um grande aporte financeiro. Em virtude dos fatos apontados, desde a publicação do primeiro edital do PRP, pesquisadores de diversas áreas passaram a tomar esse programa como um objeto de investigação.

Dentre outros exemplos que demonstram esse interesse, estão as seguintes publicações pioneiras: o livro *Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes*, organizado por Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, Marcos Bispo e Úrsula Cunha Anecleto e publicado em 2020, pela editora Pontes; e o dossiê sobre residência na formação de professores (v. 12, n. 25)¹⁴, da *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores (RBPFP)*,

¹³ Em comparação com outros espaços de formação de professores (estágio, PIBID, Extensão etc.), o PRP, que já se encontra na 3ª edição, pode ser considerado um contexto novo.

¹⁴ Na edição seguinte da RBPFP (v. 13, n. 26), seis dos doze artigos tematizaram o PRP. Na apresentação dessa edição, é dito que esses textos foram aprovados para publicação após o fechamento do dossiê de 2020 (RBPFP, 2021).

do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicado em 2020, pela Autêntica Editora.

No contexto da LA, especificamente, na perspectiva adotada por esta tese, são publicações pioneiras: Medrado e Costa (2020), Gomes e Leurquin (2021a, 2021b) e Gomes (2021).

Em texto do livro *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões de uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*, que reúne alguns dos trabalhos apresentados no VI Congresso Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado no Rio Grande do Sul, em 2019, Medrado e Costa (2020), pesquisadores do GELIT, analisaram relatos escritos de dois residentes do núcleo de Espanhol e Inglês do PRP da UFPB, no intuito de observar como diferentes coletivos de trabalho são percebidos por esses dois colaboradores e como eles agiram para que as atividades fossem desenvolvidas. A partir dos aportes teóricos do ISD e da Clínica da Atividade, os autores apontam que a configuração do PRP, caracterizada, principalmente, por uma imersão ampla na escola de Educação Básica e por um trabalho coletivo intenso, possibilita aos residentes se perceberem de fato como docentes.

Nos três artigos de Rosivaldo Gomes¹⁵ – produtos de seu estágio de pós-doutoramento realizado na UFC, sob a orientação da professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – coautora de duas dessas publicações, são observados textos de residentes do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Em Gomes e Leurquin (2021a), são examinados, a partir da Semiologia/Semântica do Agir, trechos de dois relatórios escritos por dois grupos de residentes, no intuito de analisar o agir professoral e o trabalho planejado e realizado. Em Gomes (2021), além da análise de trechos de relatórios de residentes, o autor apresenta a configuração do curso de formação oferecido aos integrantes do subprojeto em questão. Em Gomes e Leurquin (2021b), a análise incide sobre as figuras de ação evidenciadas na transcrição de uma apresentação de material didático feita por um dos residentes.

Os resultados das análises evidenciadas nesses três artigos indicam que, no trabalho de ensino, os residentes mobilizam saberes oriundos de prescrições, como os documentos oficiais, mas também demonstram autonomia em relação a esses textos, ao

¹⁵ Um dos expositores da transmissão *online* via canal do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), no *YouTube*, intitulada *Programa Residência Pedagógica: uma prática situada na formação de professores* (Programa, 2020).

proporem adaptações que visavam atender às necessidades dos contextos em que atuavam.

Dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados no curso de Letras – Português, do CCHE, e orientados por mim também investigaram o contexto do PRP a partir da perspectiva adotada por esta tese. Em *Conflito e desenvolvimento na formação do professor*: um estudo de caso nos contextos do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica, Welson dos Anjos Pereira (2021) analisou um diário produzido por um professor de Português durante a participação nos dois contextos mencionados no título do TCC. De modo específico, os objetivos eram: i) identificar os temas presentes em dez registros desse diário; e ii) esboçar uma explicação sobre a relação entre figuras de ação e o desenvolvimento profissional desse professor de Português em formação inicial. A análise aponta que, no estágio, os temas estavam relacionados basicamente à descrição e à avaliação das etapas da aula; já no contexto do PRP, há uma pluralidade de temáticas que envolvem, inclusive, conflitos. Quanto às figuras de ação, a análise identificou que, no estágio, a figura evento passado era predominante; nos registros produzidos no PRP, a figura de ação definição aparece em trechos de considerável extensão, o que pode ser compreendido com um indício de desenvolvimento.

Em “*Eu não tinha levado um plano B*”: o trabalho do professor de Português em formação inicial no Estágio Supervisionado, no PIBID e no Programa de Residência Pedagógica, a pergunta que orienta a investigação conduzida por Jéssika Monteiro Cordeiro (2022) é “o que os textos/discursos de estagiários, pibidianos e residentes indicam sobre o trabalho desses docentes em contextos de iniciação à docência?”. A análise, que focalizou, principalmente, os níveis organizacional e enunciativo de entrevistas com quatro professores em formação inicial, aponta para dois principais resultados: i) nos contextos do PIBID e do PRP, o trabalho possui um caráter mais coletivo que o realizado no estágio; e ii) os pibidianos e residentes reconhecem-se como professores de fato, o que não fica tão evidente nos textos/discursos dos estagiários.

Embora os TCC de Pereira (2021) e Cordeiro (2022) comparem textos *do* e *sobre* o contexto do estágio supervisionado aos textos *do* e *sobre* os programas de iniciação à docência PIBID e PRP, não era intuito desses autores defender que a formação docente em um desses contextos seja melhor do que a ofertada em outro. O desejo era identificar as relações que podem ser estabelecidas entre os modos de organização do estágio supervisionado, do PIBID e do PRP e as características do

trabalho de professores em formação inicial nesses contextos. Assim como os dois autores mencionados, acredito que a identificação dessas relações possa subsidiar cientificamente posicionamentos acerca dos discursos, inclusive governamentais, que insistem em apontar as semelhanças entre esses contextos, mas invisibilizar as diferenças existentes entre eles – aspecto discutido no Capítulo 4 desta tese.

No âmbito do GELIT, a tese em andamento e desenvolvida por Barthyra Cabral Vieira de Andrade também focaliza o PRP, especificamente, o subprojeto de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), do *campus* I, da UFPB. Acredito que a compreensão produzida por essas duas teses possibilitará aos envolvidos com o PRP – governo, universidades, escolas de Educação Básica, entre outros – identificar que aspectos do programa se mostram produtivos, e, que, portanto, devem ser expandidos, e os que se apresentam como limitados, e, que, por isso, precisam ser redirecionados.

Para finalizar esta subseção, destaco um aspecto do processo de geração de dados desta tese que por ser pouco usual ganha relevância: a (co)análise do trabalho através da autoconfrontação foi feita por professores de diferentes *status*. Tradicionalmente, nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores que adotam o quadro metodológico da autoconfrontação, as ACC reúnem dois ou mais professores em formação inicial ou dois ou mais professores formados/em formação continuada.

Ao longo do doutorado, identifiquei também pesquisas desenvolvidas, principalmente, em contextos de iniciação à docência (estágio supervisionado e PIBID), nas quais as ACC reuniam o interveniente, dois ou mais licenciandos e o professor colaborador – profissional em atuação na Educação Básica responsável pela supervisão dos estagiários ou dos pibidianos. Porém, esta investigação se diferencia substancialmente dessas pesquisas que identifiquei, pois, nelas, as aulas com as quais os colaboradores são confrontados foram ministradas apenas pelos licenciandos. Desse modo, acredito que a própria ACC é descaracterizada nessas pesquisas, uma vez que o professor colaborador não é nem um interveniente, nem um analista do seu próprio trabalho – papéis definitivamente consolidados nesse quadro metodológico (Clot, 2006, 2010a; Clot *et al.*, 2000; Lousada, 2020a; Vieira; Faïta, 2003).

Embora tivessem *status* diferentes, o preceptor e as três residentes que colaboraram com esta investigação exerciam o mesmo trabalho nas turmas nas quais foram gravadas as aulas posteriormente utilizadas nas autoconfrontações. É possível encontrar nos escritos de Yves Clot e colaboradores (Clot, 2010b; 2010c; Clot; Fernandez; Scheller, 2007), a descrição de uma ACC que se assemelha às desta

pesquisa. Nos textos em questão, Clot e colaboradores discutem o desenvolvimento na perspectiva da Clínica da Atividade, a partir da análise de um fragmento de uma ACC da qual participam dois funcionários dos Correios na França, uma carteira veterana e um jovem carteiro sem posto fixo. Ao seguir o caminho metodológico de possibilitar o diálogo profissional entre professores com mais e com menos experiência em sala de aula, esta pesquisa teve o intuito de lançar um olhar para dados ainda pouco estudados sem, no entanto, descaracterizar o quadro metodológico da autoconfrontação.

Na seção seguinte, apresento as classificações deste estudo quanto à natureza dos dados e à abordagem metodológica, aos objetivos estabelecidos, aos fundamentos teóricos e aos procedimentos para geração e coleta de dados.

1.4 A natureza do estudo

Esta tese, além de ser uma investigação em LA brasileira, especificamente, na perspectiva de análise do trabalho do professor, recebe outras quatro classificações. Quanto à natureza dos dados e à abordagem metodológica, esta investigação é qualitativa/interpretativista. No que concerne a sua classificação em face dos objetivos estabelecidos, esta pesquisa é descritivo-interpretativa. Quanto aos fundamentos teóricos, esta investigação está alinhada às abordagens mestiças, inter- ou transdisciplinares. Ao tomar os textos *do* e *sobre o* PRP como material de análise, essa pesquisa pode ser entendida como documental e de campo, no que diz respeito a sua classificação segundo os procedimentos para geração e coleta de dados.

A seguir, demonstro brevemente como cada uma das quatro classificações mencionadas no parágrafo anterior foram se constituindo como caminhos da LA no Brasil.

Inicialmente, descrevo como o paradigma qualitativo/interpretativista tornou-se o predominante na LA no Brasil. Se, em seus primórdios nesse país, a pesquisa nessa área se utilizou de abordagens experimentais que valorizavam os dados estatísticos (Kleiman, 1998, Moita Lopes, 1994), e, portanto, um paradigma positivista, desde o final dos anos 80, os pesquisadores da área têm priorizado investigações de caráter interpretativista, ou seja, que focalizam a compreensão de fenômenos sociais do mundo real em oposição às pesquisas quantitativas que, por sua vez, estão preocupadas com a testagem de fenômenos e a comunicação dos resultados através de métodos estatísticos (Gonçalves, 2005; Moreira; Caleffe, 2008; Paiva, 2019).

Em artigo publicado ainda no início dos anos 90 do século passado, Luiz Paulo da Moita Lopes (1994), um dos pesquisadores fundadores da ALAB, faz uma comparação entre as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas subjacentes às tradições positivista/quantitativa e interpretativista/qualitativa e conclui o seguinte:

À apresentação feita acima, subjaz, uma clara preferência pela investigação de *natureza interpretativista, que me parece mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara*, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador. Além disso, tendo trabalhado com a vertente positivista em pesquisas anteriores (como muitos pesquisadores em LA, minha iniciação em pesquisa foi feita com base no paradigma positivista, pude detectar como a interpretação dos dados de natureza quantitativa fica completamente arbitrária ou especulativa se dados de natureza subjetiva e qualitativa forem ignorados (...)) (Moita Lopes, 1994, p. 332-333, grifos meus)

A justificativa principal de Moita Lopes (1994) para defender a pesquisa qualitativa/interpretativista como caminho prioritário a ser seguido pelos linguistas aplicados é a natureza do objeto de investigação: “o objeto de investigação das C. Sociais faz uso da linguagem” (Moita Lopes, 1994, p. 331), ou seja, um fenômeno social do mundo real. Em diversas outras publicações, esse pesquisador deixa explícita a sua compreensão acerca de qual seria o objeto da LA enquanto uma Ciência Social: “*problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (Moita Lopes, 2006, p. 14, grifos do autor). Em artigo de 2009, Moita Lopes também usa a seguinte redação para apresentação desse objeto: “práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central” (Moita Lopes, 2009, p. 22).

Duas importantes considerações devem ser feitas acerca dos sintagmas *problemas sociais* e *práticas sociais* nos trechos citados. A primeira diz respeito ao fato de que, como apontam muitos linguistas aplicados, embora tenha sido, ao longo de muito tempo, uma “área que tentava solucionar problemas” (Moita Lopes, 2009, p. 19), atualmente, a LA defendida pela maioria dos pesquisadores e com a qual eu me alinho não tem mais esse objetivo. A esse respeito, Paiva (2019, p. 8) afirma: “A pesquisa em linguística aplicada [...] não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade”.

A segunda consideração é decorrente da primeira mencionada no parágrafo anterior: o sintagma *problemas sociais* no artigo de 2006 não deve ser entendido como uma prática social que demanda soluções, mas como algo relevante para um dado agrupamento, o que torna a investigação sobre essa prática importante para todo um

tecido social. Conforme apontam diversos pesquisadores (Kleiman, 1998, 2013; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019; Machado; Guimarães, 2009), desde o seu surgimento, a LA brasileira dedicou-se, prioritariamente, a questões cujas implicações eram sentidas nas vidas de muitas pessoas. Atualmente, esse comprometimento social das investigações em LA tem sido ainda mais enfatizado a partir das discussões das relações entre produção de conhecimento, política e ética (Celani, 2005; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019; Moita Lopes, 2006a; 2006b). Nesse cenário, há a defesa de uma LA engajada na busca de alternativas sociais a modos de viver marcados pelo sofrimento humano (Moita Lopes, 2006a; 2006b).

Em face do exposto, considero, por dois motivos principais, investigar o trabalho de professores no PRP uma prática social relevante. Em primeiro lugar, esse programa é parte de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de um país de dimensões continentais e, assim, o que acontece no âmbito desse programa tem/terá um impacto na vida de muitas pessoas. Em segundo lugar, estudar o trabalho e, conseqüentemente, a formação de professores é engajar-se em uma agenda de construção de alternativas sociais a modos de viver marcados pela marginalização e pelo sofrimento (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019; Moita Lopes, 2006a; 2006b).

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas numa perspectiva etnográfica e interpretativista, abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa e na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente vulneráveis – mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas – com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 738).

No âmbito dessa LA a qual me afilio, a linguagem é não só a “condição para a construção do mundo social”, como também o “caminho” pelo qual é possível construir compreensões sobre ele (Moita Lopes, 1994, p. 336). Assim, é a linguagem que possibilita o objetivo mais amplo de muitas pesquisas na LA atualmente: “criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central” (Moita Lopes, 2009, p. 22). Tendo em vista os objetivos geral e específicos desta investigação, apresentados na seção anterior, a criação de uma inteligibilidade sobre o trabalho de professores no âmbito do PRP é feita através dos processos de “descrever” e “explicar/interpretar” esse objeto. Esses processos são comuns em outras

investigações em LA, como as que se dedicam ao estudo do trabalho do professor na perspectiva teórico-metodológica assumida por esta pesquisa.

Essa perspectiva também partilha de um consenso dos pesquisadores em LA atualmente: a necessidade de construções teóricas inter- ou transdisciplinares ou ainda “mestiças” para o estudo da linguagem em uso (Moita Lopes, 2006a; 2006b, 2009). Inicialmente caracterizada por ser uma aplicação da Linguística (Moita Lopes, 2009), a LA, logo em seus primórdios, começou a estabelecer diálogos com outras áreas do saber. Hoje, a LA tem configurações teóricas próprias, não necessariamente “coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (Signorini; Cavalcanti, 1998, p. 13).

Conforme apontado anteriormente nesta Introdução e, posteriormente, no Capítulo 2, esta tese assumiu os principais diálogos teóricos já evidenciados em Machado (2004a, 2004b), quais sejam: o ISD, a Psicologia do Trabalho e a Ergonomia da Atividade.

Para concluir esta seção, discorro sobre a relação entre a classificação desta pesquisa em relação ao processo de coleta e geração de dados e a LA. O *corpus* desta tese é formado por um edital e por uma portaria elaborados pela CAPES – dados documentais – e por transcrições de autoconfrontações – dados provenientes do que tradicionalmente se entende por pesquisa de campo. Seguindo a sistematização proposta por Bronckart e pelos membros do *GROUPE LAF* (2004) e Bronckart (2008b), largamente aceita nas pesquisas na perspectiva teórico-metodológica assumida por esta tese, o edital e a portaria são aqui entendidos como “textos do entorno-precedente ao agir” e as autoconfrontações, como “textos de entrevistas dos actantes depois da tarefa”.

De acordo com Messias e Perez (2013), os estudos pioneiros desenvolvidos em programas de pós-graduação e que utilizaram a autoconfrontação para discutir o trabalho do professor na área da LA foram duas dissertações defendidas em 2005, quais sejam: *A relação prescrito/real em sala de aula*, elaborada por Letícia Moreira Dias Kayano, no LAEL/PUC-SP, sob a orientação da professora Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, e *Práticas discursivas no trabalho de avaliar em vestibular: da atividade à constituição de sentidos*, elaborada por Leandro Wallace Menegolo, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a orientação do professor Dr. Marcos Antonio Moura Vieira.

Na perspectiva teórico-metodológica de análise do trabalho do professor, de acordo com Perez e Messias (2015), o estudo pioneiro que utilizou a autoconfrontação

foi a tese de doutorado *Entre o trabalho prescrito e o realizado*: um espaço para a emergência do trabalho real do professor, desenvolvida por Eliane Gouvêa Lousada (2006), no LAEL/PUC-SP, sob a orientação da professora Dra. Anna Rachel Machado, no âmbito do ALTER. Nesse estudo, Lousada (2006) também examina um *corpus* semelhante ao desta tese: o texto de apresentação do programa de um curso avançado de francês como língua estrangeira – dado documental – e transcrições de ACS com um docente que ministrava o referido curso em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo – dados que tradicionalmente seriam entendidos como provenientes de pesquisa de campo.

Tendo explicado a relação entre as classificações desta pesquisa e o que se faz em LA, principalmente, na perspectiva teórico-metodológica assumida por esta pesquisa, na próxima e última subseção desta introdução, apresento a organização da tese.

1.5 A organização da tese

De modo a responder às perguntas e a atender os objetivos de pesquisa apresentados neste capítulo, esta tese foi organizada em oito partes.

Depois desta introdução – primeira parte desta tese, está o Capítulo 2 “A análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor: situando os fundamentos teóricos”, que contém três seções. Na primeira, após situar os estudos sobre a relação *linguagem e trabalho*, são abordados os conceitos, advindos da Linguística Aplicada, de *trabalho do professor* e *entrelugar socioprofissional*, e as definições, provenientes das Ciências do Trabalho, de *gêneros da atividade*, *estilo*, *apropriação*, *estilização* e *poder de agir*. Na segunda seção, abordo as relações entre *linguagem e representação*, segundo o ISD, e evidencio os procedimentos, desenvolvidos no âmbito dessa corrente, de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor. Por fim, a terceira seção é destinada à apresentação do que pode ser denominado por quadro metodológico da autoconfrontação.

O Capítulo 3 “Os textos *do* e *sobre* o trabalho do professor no Programa de Residência Pedagógica: apresentando o percurso metodológico” está organizado em três seções principais. Na primeira, apresento, inicialmente, o contexto da pesquisa, o subprojeto de Língua Portuguesa do PRP, do CCHE, da UEPB, e, posteriormente, os colaboradores da pesquisa, os membros do Grupo III desse subprojeto – eu, na condição

de docente orientador, o preceptor Gustavo e os residentes Agatha, Ana, Eva, Gabrielly, Lourrane, Marília, Miguel e Rafaelly¹⁶. Na segunda seção, descrevo as etapas do processo de coleta e geração de dados, que incluíram a recolha de textos do entorno-precendente ao agir e a gravação e a transcrição de autoconfrontações com o preceptor Gustavo e as residentes Ana, Gabrielly e Eva. Por fim, evidencio o processo de sistematização dos dados e os procedimentos de análise do edital e da portaria da CAPES e dos textos resultantes das autoconfrontações.

O Capítulo 4 “O Programa de Residência Pedagógica como um novo espaço no entrelugar socioprofissional: as representações nos textos do entorno-precendente ao agir” está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresento o contexto de produção de dois documentos elaborados pela CAPES e regulatórios do PRP, o Edital CAPES nº 06/2018 e a Portaria GAB nº 259/2019. Posteriormente, a partir da análise de três exemplos, evidencio as representações construídas nos segmentos de conceituação e de apresentação dos objetivos do PRP. Em seguida, a partir de um exemplo, discuto as representações construídas nos segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes. Por fim, elenco os principais resultados e discuto as implicações deles para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.

O Capítulo 5 ““mas hoje eu não vejo tão negativo assim... sabe? e você?”: as representações nos textos resultantes das autoconfrontações” está organizado em três seções. Na primeira, focalizo, em sete exemplos, as representações construídas sobre a relação *professor-alunos*. Na segunda, analiso, a partir de sete exemplos, as representações construídas sobre a relação *professor-artefatos*. Na terceira seção, elenco os principais resultados das seções anteriores e discuto as implicações deles para o debate sobre a formação de professores.

Na “Conclusão”, evidencio uma síntese das respostas às perguntas de pesquisa, destaco as contribuições e os limites do presente estudo e esboço percursos para o PRP e para investigações futuras. As referências e os apêndices são, respectivamente, a sétima e a oitava parte desta tese.

¹⁶ Tendo em vista preservar a identidade dos colaboradores e da escola onde atuavam, optei por utilizar pseudônimos: o preceptor e os residentes escolheram os nomes pelos quais gostariam de ser aqui identificados; e a escola onde atuavam recebeu o nome do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), cujo centenário de nascimento foi comemorado enquanto esta tese era desenvolvida.

2 A ANÁLISE DE TEXTOS *DO E SOBRE* O TRABALHO DO PROFESSOR: SITUANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Eleger as interações no trabalho como objeto de estudo traz como consequência a necessidade de uma nova postura por parte do(a) linguista, que é obrigado a recorrer a noções e/ou categorias de análise advindas de outras disciplinas e a fazer empréstimos diversificados no âmbito de sua própria disciplina [...] (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 63)

Nessa epígrafe, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva ressalta a necessidade de o linguista ter aportes teórico-metodológicos de caráter inter- ou transdisciplinares em investigações que têm como objeto de estudo o trabalho.

A perspectiva, em Linguística Aplicada, de análise de textos *do e sobre* o trabalho do professor, nascida no fim do século XX no LAEL da PUC-SP, como demonstrado na Introdução desta tese, foi marcada, desde a sua origem, por esse caráter inter- ou transdisciplinar. Ao assumir essa perspectiva, a investigação apresentada nesta tese também recorreu a “noções e/ou categorias de análise advindas de outras disciplinas” e fez “empréstimos diversificados” (Souza-e-Silva, 2002, p. 63). As disciplinas com as quais dialoguei têm em comum uma orientação no interacionismo social – corrente de pensamento das Ciências Humanas e Sociais, constituída no começo do século XX, segundo a qual “as capacidades de pensamento dos humanos” resultam da reintegração neles “das propriedades da vida social objetiva, nos seus aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e de linguagem” (Bronckart, 2021[2019], p. 336).

O intuito deste capítulo é situar as noções teóricas e/ou categorias utilizadas para análise dos textos relacionados ao PRP. Para tanto, este capítulo foi organizado em três seções. Inicialmente, discorro sobre os conceitos, advindos da LA, de *trabalho do professor* e de *entrelugar socioprofissional*, e as definições, provenientes das Ciências do Trabalho, de *gêneros da atividade*, *estilo*, *apropriação* e *estilização*. Posteriormente, abordo as relações entre *linguagem e representação* no quadro teórico-metodológico do ISD, evidenciando os procedimentos de análise de textos *do e sobre* o trabalho do professor. Por fim, apresento o quadro metodológico da autoconfrontação.

2.1 O trabalho do professor

Esta seção está organizada em três momentos. Inicialmente, situo brevemente o surgimento do interesse das Ciências do Trabalho pela linguagem e da Linguística pelo trabalho. Na sequência, evidencio a compreensão de *trabalho do professor* desenvolvida no contexto do grupo ALTER e central para a perspectiva de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho docente, a partir dos aportes teórico-metodológicos do ISD e das Ciências do Trabalho. Elaborada nos primeiros anos deste século e exposta, principalmente, em “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor” (Machado, 2007), essa compreensão mostrou-se extremamente produtiva para as investigações realizadas e, por esse motivo, é ainda adotada pelas pesquisas realizadas atualmente, como a apresentada nesta tese. Por fim, apresento o conceito de “entrelugar socioprofissional”, desenvolvido no âmbito da Linguística Aplicada por Reichmann (2017, 2016, 2015), que, aqui, é utilizado para auxiliar a caracterização do trabalho dos professores colaboradores desta tese.

A seguir, a partir da retomada da descrição, feita por Bronckart (2008b) e Machado (2007), acerca do surgimento e da consolidação das vertentes anglo-saxônica e francesa¹⁷ da Ergonomia, situo o interesse pela linguagem no âmbito das Ciências do Trabalho.

A ciência do trabalho que ficaria conhecida como *taylorismo*, e, posteriormente, como vertente anglo-saxônica da Ergonomia, elaborada pelo engenheiro mecânico Frederick Taylor, no começo do século XX, nos EUA, tinha como objetivo inicial analisar os procedimentos e as técnicas relacionados às tarefas desenvolvidas nas fábricas para, em seguida, conseguir um maior domínio sobre a execução dessas tarefas, com o intuito final de obter mais produtividade e lucros. No contexto dessa ciência do trabalho, estudar os usos da linguagem tinha dois objetivos. Primeiro, saber em que momentos as interações conversacionais entre funcionários poderiam ser evitadas para que eles não desviassem suas atenções das tarefas a serem desenvolvidas. Segundo, elaborar da melhor forma possível as listas de instruções a serem dadas pelo supervisor das tarefas aos funcionários responsáveis pela execução delas. Como ressalta Bronckart (2008b), nesse contexto de interações conversacionais bastante reguladas, era esperado

¹⁷ Para Bronckart (2008b, p. 97), o uso da expressão “ergonomia de língua francesa” é “infeliz”, pois países não francófonos também desenvolveram abordagens do trabalho semelhantes a que foi desenvolvida nos países francófonos.

que os funcionários se submetessem completamente às instruções, sem fazer perguntas ou observações.

Na segunda metade do século XX, em reação ao *taylorismo* que havia se tornado “o quadro de referência da organização do trabalho industrial” (Bronckart, 2008b, p. 96), surge a “Ergonomia como disciplina” ou o que, posteriormente, ficaria conhecido como vertente francesa da Ergonomia. Oficialmente fundada pelo psicólogo britânico Kenneth Murrell, essa ciência do trabalho de caráter multidimensional, que considerava os funcionamentos fisiológico, cognitivo, afetivo e social do ser humano, tinha como objetivo melhorar as condições de trabalho para os trabalhadores. Se no *taylorismo*, o objetivo era adaptar o trabalhador ao trabalho, na Ergonomia como disciplina, o intuito era adaptar o trabalho ao trabalhador.

No âmbito da Ergonomia de vertente francesa, a linguagem ganhou um olhar substancialmente diferente do dado a ela no *taylorismo*. O trabalhador é, então, encorajado a verbalizar sobre o trabalho que realiza, o que, em última instância, permitiria a ele e a seus companheiros, com o auxílio dos pesquisadores da Ergonomia, melhorar as condições do trabalho no qual estavam envolvidos, conforme destaca Bronckart (2008b, p. 98, grifos do autor), no fragmento a seguir.

Para Ergonomia, a *atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer*, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu *agir vivido*.

Ainda na segunda metade do século XX, no contexto do que se convencionou denominar de “*guinada pragmática*” (Marcuschi, 2008, p. 39, grifos do autor) dos Estudos da Linguagem que possibilitou o surgimento das “*tendências hifenizadas ou genitivas*” (linguística-de-texto, análise-da-conversa, sociolinguística, entre outras) (Marcuschi, 2008, p. 38, grifos do autor), as situações de trabalho passaram a ser consideradas objetos de investigação da Linguística (Machado, 2007) e estudos sobre essas situações passam a ser desenvolvidos em (sub)áreas como Análise da Conversação e Análise Crítica do Discurso (Bronckart, 2008b).

A partir da década de 70 do século XX, o interesse das Ciências do Trabalho pela linguagem e da Linguística pelo trabalho começa a ganhar espaço no Brasil. De acordo com Machado (2007), os estudos da Ergonomia emergiram aqui nessa década, inicialmente, sob a influência da vertente anglo-saxônica e, posteriormente, da corrente

francesa. No âmbito da Linguística, o trabalho passou a ser consolidar como objeto de investigação no início dos anos 90, principalmente, a partir do intercâmbio com pesquisadores franceses (Souza-e-Silva; Faïta, 2002)¹⁸. Como exposto na seção 1.2, na Introdução desta tese, a criação do ALTER no LAEL na PUC-SP, como um subgrupo do grupo Atelier Linguagem e Trabalho pode ser considerada uma ação derivada desse intercâmbio (Machado, 2004a).

O trabalho do professor, porém, não foi o foco de estudos das “pesquisas mais específicas da ergonomia ou das equipes interdisciplinares que se constituíram” até o final da década de 90 (Machado, 2007, p. 88). Assim, é possível considerar as investigações sobre o trabalho do professor realizadas pelos grupos *ERGAPE*, na França, Atelier Linguagem e Trabalho e ALTER, no Brasil, como pioneiras (Lousada, 2006).

Considerando que o trabalho do professor não era um objeto de investigação, compreende-se o fato de não haver, à época, uma explicitação do que seria entendido por essa expressão. Ciente dessa lacuna e defendendo, com base em diversos pensadores que podem ser considerados epistemólogos, a necessidade de clarificação permanente dos conceitos utilizados nas pesquisas, Machado (2007) estabelece como objetivo dela, no quinto capítulo de *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*, “apresentar e discutir a concepção de trabalho do professor” desenvolvida e utilizada “no quadro do projeto ‘Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações’” (Machado, 2007, p. 77).

Logo no início de seu texto, Machado detalha três aspectos que demonstravam a necessidade de clarificar o que estava se entendendo como trabalho do professor. Primeiro, havia um questionamento de muitos pesquisadores envolvidos com investigações sobre formação de professores acerca das diferenças entre as suas pesquisas e as que Machado vinha realizando e orientando. Segundo, havia pouca explicitação da concepção de trabalho utilizada pelos membros do ALTER. De acordo com Machado (2007), esse segundo aspecto ficou evidente quando coube a ela a discussão do texto “Por que e como analisar o trabalho do professor”, de Jean-Paul Bronckart, por ocasião do I Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na PUC-SP, em 2006. Por fim, o terceiro aspecto diz respeito ao fato que as conceituações sobre trabalho propostas no âmbito das Ciências Humanas se mostravam, à época,

¹⁸ Essas informações também constam na página oficial na Internet do GT da ANPOLL *Linguagem, Enunciação e Trabalho*: <http://www.pgletas.uerj.br/gtlet/>

insuficientes para “abarcas as modificações e a multiplicidade de formas de trabalho atuais” (Machado, 2007, p. 78).

Após apresentar o objetivo e as motivações para escrita de “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, Machado (2007) apresenta os resultados de uma investigação realizada por ela acerca das acepções para o termo *trabalho* em dicionários de Língua Portuguesa e Francesa. Na sequência, a professora e pesquisadora do LAEL dedica-se a demonstrar as diferentes acepções para esse mesmo termo ao longo da história, partindo da Antiguidade Clássica e chegando à constituição das Ciências do Trabalho no século XX. Nesse processo, ela recorre à Bíblia, aos economistas do século XVIII Adam Smith, Jean Baptiste Say e Thomas Malthus e aos filósofos do século XIX Friedrich Engels e Karl Marx.

Ao focalizar as Ciências do Trabalho no percurso histórico realizado, Machado (2007) pontua o fato que pesquisadores de diferentes disciplinas, incluídos os membros do ALTER, passaram a encontrar nas abordagens da Ergonomia, especialmente, em sua vertente francesa, um caminho para compreender o professor como um trabalhador. Embora, atualmente, essa compreensão já esteja mais difundida, por muito tempo, inclusive na academia, a ideia de conceber o docente como um trabalhador não era bem aceita (Machado, 2007).

Na sequência, Machado (2007), baseada, principalmente, nas contribuições do expoente do ISD Jean-Paul Bronckart, de dois membros do *ERGAPE*, Frédéric Saujat e René Amigues, e do expoente da Clínica da Atividade – perspectiva da Psicologia do Trabalho – Yves Clot, elenca oito características do trabalho em geral: i) é situado, pois ocorre em um contexto sócio-histórico do qual recebe influência; ii) é prefigurado, uma vez que é o resultado da (re)elaboração de prescrições externas; iii) é mediado por instrumentos materiais e simbólicos; iv) é interacional, pois demanda do trabalhador múltiplos aspectos (físicos, cognitivos, emocionais, entre outros) que atuam conjuntamente; v) é interpessoal, uma vez que envolve outros indivíduos presentes fisicamente na situação na qual o trabalho se realiza ou mesmo ausentes; vi) é transpessoal, pois é guiado por “modelos para o agir” (Bronckart; Machado, 2004) ou “gêneros da atividade¹⁹” (Clot, 2006); vii) é conflituoso, pois demanda do trabalhador escolhas entre duas ou mais possibilidades; e viii) é/pode ser “fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do

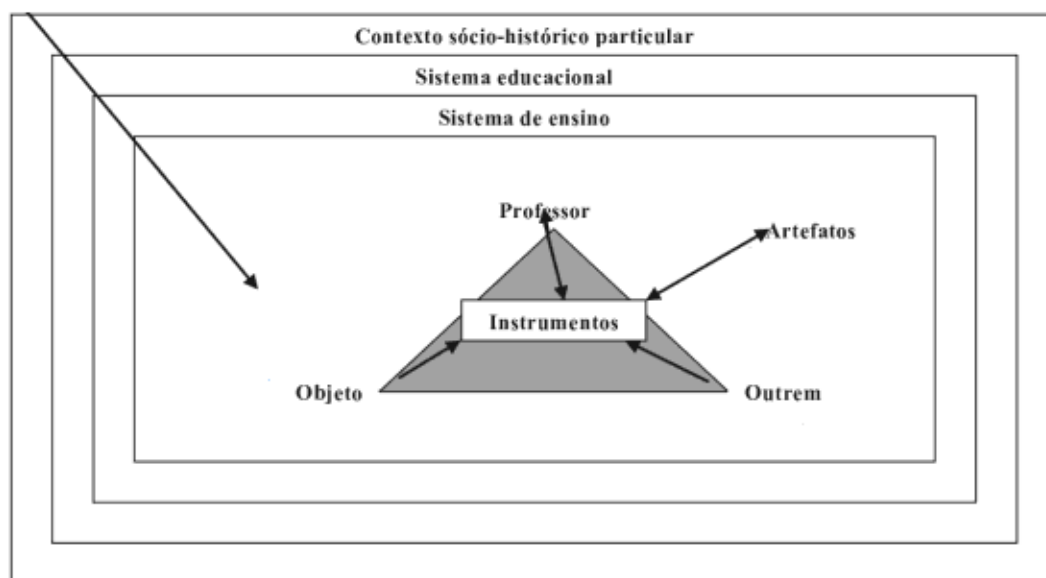
¹⁹ Conceito discutido na subseção 2.1.1.

trabalhador” ou ainda “fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento” (Machado, 2007, p. 92).

É importante ressaltar que, para a perspectiva teórico-metodológica à qual esta tese se filia, o trabalho de modo geral, e não somente o do docente, é uma forma de “agir”, que, por sua vez, pode ser entendido como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (Bronckart, 2008b, p. 120).

Considerando as oito características do trabalho – uma forma de agir – mencionadas, Machado (2007) propõe a seguinte representação visual dos elementos do trabalho do professor.

Figura 1 – Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor em situação de sala de aula²⁰



Fonte: Machado (2010, p. 165); Machado (2007, p. 92)

Na explicação da representação visual, Machado (2007, p. 93) propõe a seguinte definição, assumida por esta pesquisa, para o trabalho do professor.

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

²⁰ Utilizei aqui o título dado à figura em Machado (2010), uma vez que, na publicação de 2007, essa representação visual não recebe um título.

Na representação, é possível observar que o trabalho do professor está situado em um contexto sócio-histórico. No caso desta pesquisa, por exemplo, o trabalho dos docentes colaboradores acontece em uma república presidencialista na América Latina do século XXI e envolve – como discutido adiante ainda nesta seção – duas estruturas do sistema educacional brasileiro, a Educação Básica e o Ensino Superior. Na primeira estrutura mencionada, esta pesquisa focaliza uma escola estadual de Ensino Médio que adota um sistema de ensino integral e técnico.

No esquema reproduzido como Figura 1 aqui, o *professor* ocupa um dos vértices do triângulo. O *objeto* – também denominado de *meio* na representação de 2007 – está em um outro vértice e pode ser entendido como a criação/construção e o gerenciamento de um ambiente “que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos” (Machado, 2007, p. 93). Em Amigues (2004, p. 46), esse trabalho de “concepção, de organização e regulação do meio de trabalho dos alunos” é nomeado como “trabalho de ensino”.

No outro vértice do triângulo, sob o termo *outrem*, estão reunidos diversos indivíduos ou grupos (os alunos, a direção, o conjunto de funcionários da secretaria de educação etc.), que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no trabalho do professor. Os *artefatos*, que podem ser materiais (livro didático, sequência didática, jogos, entre outros) ou simbólicos (linguagem – o principal deles, o conteúdo escolar, entre outros), também aparecem na representação proposta por Machado (2007, 2010). O professor se apropria desses artefatos, “transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados” (Machado, 2007, p. 93).

Em “Trabalho do professor e trabalho de ensino”, Amigues (2004) apresenta quatro elementos constitutivos do trabalho do professor: as prescrições, os coletivos, as ferramentas e as regras do ofício. Embora esses quatro elementos tenham sido considerados por Machado (2007) no elenco das oito características do trabalho em geral, na definição do trabalho do professor e na elaboração do esquema reproduzido na Figura 1, a seguir, descrevo esses elementos propostos por Amigues (2004), pois utilizo, na análise desta investigação, um deles – regra de ofício – que não está explicitamente contemplado em “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”.

As prescrições, que tornam o trabalho prefigurado (Machado, 2007), podem ser originárias tanto de fontes externas – MEC, Secretaria de Educação, unidade escolar –

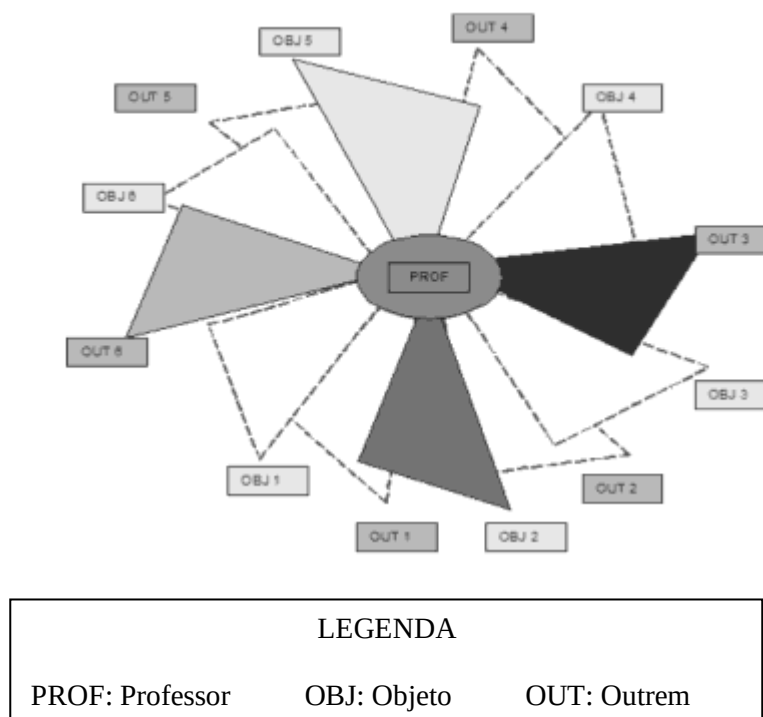
quanto do próprio professor – autoprescrição. Os coletivos dizem respeito aos agrupamentos dos quais os docentes participam: o dos professores da disciplina (Português, no caso desta investigação), o dos professores da área (Linguagens, seus códigos e suas tecnologias) ou ainda o da profissão (todos os professores). As ferramentas – na proposta de Machado (2007), artefatos – são recursos físicos ou simbólicos concebidos e/ou utilizados pelo professor em seu trabalho. Já as regras do ofício são “gestos *genéricos* relativos ao conjunto dos professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina” (Amigues, 2004, p. 44, grifos do autor), dos quais o professor lança mão na construção da aula.

Como já indicado por Machado (2007, p. 93) no início da definição apresentada, o trabalho docente não acontece apenas no espaço da sala de aula, mas “em diversas situações – de planejamento, de aula, de avaliação”, entre outras. Essa consideração levou a professora e pesquisadora do LAEL em publicações posteriores, solo ou em coautoria, a rediscutir a representação visual apresentada.

Em “(Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL”, Machado e Bronckart (2009) ressaltam que a representação visual da Figura 1 restringia o trabalho do professor à sala de aula. Tendo em vista o fato de que as pesquisas desenvolvidas pelos membros do ALTER demonstravam múltiplas faces do trabalho docente, os autores (2009, p. 40) sugerem a necessidade de “um esquema que agregue vários triângulos, cada um deles remetendo a uma determinada tarefa do professor”. Ainda segundo Machado e Bronckart (2009), em cada um desses triângulos, seria necessário especificar o “objeto”, os “outros”/“outrem”, os “artefatos” e os “instrumentos” relacionados a essas atividades do professor que não são realizadas na sala de aula.

O esquema que agrega vários triângulos, que não consta na publicação em coautoria de 2009, vai aparecer como anexo do capítulo “Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho”, de 2010, e está reproduzido na Figura 2. De acordo com Machado (2010), o esquema, desenvolvido em parceria com Ermelinda Maria Barricelli, teria seu detalhamento e explicação dados em uma outra oportunidade, o que não acabou ocorrendo.

Figura 2 – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado em cada pesquisa²¹



Fonte: Machado (2010, p. 170)

Embora não haja o detalhamento e a explicação do esquema reproduzido na Figura 2, é possível construir uma exemplificação de uma das atividades do professor – o planejamento – a partir das informações contidas em Machado (2007, 2010) e Machado e Bronckart (2009). Na escola na qual as aulas utilizadas nas autoconfrontações desta pesquisa foram gravadas – uma repartição estadual que oferece o Ensino Médio nas modalidades técnico e integral, o planejamento das aulas de Língua Portuguesa ocorria às sextas-feiras, nos períodos matutino e vespertino, e reunia todos os professores das disciplinas de Linguagens, seus códigos e suas tecnologias.

Assim, no triângulo da tarefa planejamento, um dos vértices seria ocupado pelo professor de Língua Portuguesa colaborador desta pesquisa e que também exercia a função de preceptor do PRP, Gustavo. O vértice *objeto* poderia ser posto nos seguintes termos: (re)elaborar um projeto de ensino para uma semana de aulas que possibilite aos alunos a aprendizagem de um dado conjunto de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esse conjunto (Machado, 2007). No vértice *outros/outrem*, estaria um conjunto bastante

²¹ Utilizei aqui título dado à figura por Machado (2010, p. 170). De modo a facilitar a compreensão da figura, inseri legendas não presentes no original.

numeroso de indivíduos: desde aqueles presentes nos planejamentos, como os docentes da área Linguagens, seus códigos e suas tecnologias, até os ausentes, mas que certamente exercem influência no que é feito ali (os alunos, os elaboradores de livro didático e das sequências didáticas usados na escola, os funcionários da Secretaria de Educação do Estado, entre outros). Entre os artefatos, estão, para citar apenas alguns, a linguagem, os livros didáticos e as orientações escritas enviadas pela Secretaria de Educação.

Nesta pesquisa, embora sejam feitas algumas considerações sobre as atividades dos professores colaboradores que não ocorrem no espaço da sala de aula, principalmente no Capítulo 4, o foco maior incide sobre o trabalho de preceptores e residentes nesse espaço e, portanto, sobre os elementos considerados na representação visual da Figura 1. Porém, nesse mesmo Capítulo 4, faço um pequeno acréscimo a essa representação, tendo em vista contemplar duas características do trabalho no contexto do PRP, que acontece no que tem sido denominado como *entrelugar socioprofissional* – conceito discutido, a seguir, no terceiro e último momento desta seção.

O conceito de entrelugar socioprofissional foi cunhado por Carla Lynn Reichmann, a partir do seu envolvimento, desde 2007, com o eixo estágio curricular obrigatório (Reichmann; Guedes-Pinto, 2018; Reichmann, 2013, 2014, 2015, 2017[2012]). Inspirado na ideia de *entrelugar* proposta pelo professor inglês-indiano Homi Bhabha, o conceito desenvolvido por Reichmann (2015, p. 29) faz referência ao espaço ocupado pela disciplina acadêmica de estágio, que “está situada no mundo da academia mas se estende e abrange o mundo do trabalho”.

Marília Curado Valsechi (2016), membra do grupo de pesquisa Letramento do Professor, em tese de doutorado na área da LA, que investigou o estágio supervisionado de um curso de Letras de uma universidade pública do estado de São Paulo, propôs a seguinte representação visual para o conceito cunhado por Reichmann.

Figura 3 – Estágio Supervisionado como entrelugar socioprofissional



Fonte: Valsechi (2016, p. 115)²²

O licenciando, no caso em questão, do curso de Letras, matriculado em uma das disciplinas do eixo estágio supervisionado obrigatório transita por dois mundos ou esferas: a acadêmica e a profissional. Na primeira delas, sob a supervisão do “professor formador” (Reichmann, 2014, 2015, 2016, 2017[2012]), o licenciando participa de eventos e práticas de letramento acadêmico, que envolvem a leitura e a produção de textos acerca principalmente do ensino de uma língua (materna ou línguas estrangeiras). Na esfera profissional, o licenciando ganha um segundo supervisor – o “professor colaborador” (Reichmann, 2014, 2015, 2016, 2017[2012]), um docente que o recebe em sua sala da Educação Básica e também o auxilia nos processos de observação e/ou regência de aulas. Como indicam as setas vermelhas na representação proposta por Valsechi (2016, p. 115), há um processo de trânsito constante entre as duas esferas e, conseqüentemente, do compartilhamento do que ocorre em um dos mundos no outro.

Nesta tese, conforme discutido, principalmente, no Capítulo 4, defendo que o PRP, por partilhar algumas características com a disciplina de estágio, seja entendido como um novo espaço no entrelugar socioprofissional. E, em virtude desse fato, o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos residentes e preceptores tem algumas características peculiares também discutidas no capítulo mencionado.

A subseção seguinte é destinada ao que permite que o agir do professor, como qualquer outro trabalho, tenha um caráter transpessoal: os gêneros da atividade docente.

²² Utilizei aqui título dado à figura por Valsechi (2016, p. 115).

2.1.1 Os gêneros da atividade docente

Esta subseção apresenta discussões advindas das Ciências do Trabalho, particularmente, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. Inicialmente, apresento as noções de *gênero da atividade*, *estilo*, *apropriação*, *estilização* e *poder de agir*. Em um segundo momento, descrevo o uso do termo *gênero* por Frédéric Saujat e René Amigues, membros do *ERGAPÉ*, em estudos sobre o trabalho do professor.

No âmbito das Ciências do Trabalho, a noção de *gênero da atividade* parte das reflexões sobre a linguagem, entendida de modo amplo, feitas pelo teórico russo Mikhail Bakhtin.

Em “Gêneros do discurso”, Bakhtin (2011, p. 270) afirma que a língua se manifesta na forma de enunciados, que seriam “a unidade da comunicação discursiva”. Cada “campo” ou “esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 266, grifos do autor), como a científica, a oficial, a cotidiana – para citar apenas alguns dos exemplos apresentado pelo autor, elabora “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, que seriam os gêneros do discurso²³.

Cada gênero pode ser decomposto em três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Dentre os muitos exemplos de gêneros, orais e escritos, apontados pelo teórico russo estão o diálogo cotidiano, a carta e o romance. Dando sequência a suas reflexões sobre a linguagem, Bakhtin (2011, p. 283) afirma que

[s]e os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Influenciados pelas reflexões de Mikhail Bakhtin, Clot e Faïta (2010, p. 121) afirmam o seguinte sobre os *gêneros da atividade* ou *gêneros profissionais*: “Se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma das nossas atividades, o trabalho seria impossível. O gênero da atividade assenta, portanto, em um princípio de economia da ação”.

No contexto das Ciências do Trabalho, o gênero da atividade ou gênero profissional é entendido como

²³ Nesta tese, são mencionadas duas denominações, provenientes de filiações teóricas distintas, para se referir aos textos empíricos que exercem uma determinada função na sociedade: *gênero do discurso*, utilizada no âmbito das Ciências do Trabalho, que provém dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo; e *gênero de texto*, utilizada no contexto do ISD.

a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta (Clot; Faïta, 2010, p. 121-122).

Dois aspectos sinalizados pelas definições apresentadas devem ser ressaltados. O primeiro diz respeito ao caráter genérico existente nos enunciados e nas atividades profissionais. Há, entre os infinitos enunciados, características partilhadas entre alguns deles, o que permite o agrupamento desses enunciados sob um nome (debate, relato, resenha etc.). O mesmo acontece com as atividades/profissões: há, entre elas, modos de fazer comuns que são reunidos também sob uma denominação (condutor de trem, professor, juiz etc.).

Um segundo aspecto a ser ressaltado está relacionado ao caráter prefigurativo dos gêneros do discurso e dos gêneros da atividade. Ao ver ou participar de um debate, por exemplo, o indivíduo sabe em linhas gerais que modos de agir naquele gênero são considerados pertinentes ou não. Os professores, para apresentar um exemplo das atividades/profissões, ao entrar em uma escola, preveem o que eles farão naquele espaço ao longo de um dado período, pois partilham de um gênero.

Os dois aspectos mencionados – a genericidade e a prefiguração – apontam para o que é reiterável tanto nos enunciados e gêneros do discurso quanto nos atividades e gêneros da atividade. E, por isso mesmo, é preciso ressaltar que os gêneros não são fixos e imutáveis. Na definição de gênero do discurso, Bakhtin (2011) ressalta o caráter de *relativa* estabilidade. Da mesma forma, Clot (2010, p. 47) aponta para o fato de que o gênero da atividade não é “uma norma acabada”.

Tanto nas reflexões de Bakhtin sobre gêneros do discurso quanto nos estudos das Ciências do Trabalho sobre gêneros da atividade, a discussão em torno da noção de *estilo* tem o seu espaço. Ao falar sobre essa noção, o teórico russo afirma o seguinte:

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (Bakhtin, 2011, p. 266).

No início desse fragmento de “Gêneros do discurso”, Bakhtin (2011) usa três expressões como sinônimos de “estilo”: estilo de linguagem, estilo funcional e estilo do gênero. Na sequência, Bakhtin (2011) ressalta dois aspectos acerca desse elemento do gênero. O primeiro é o fato de que cada uma das esferas da atividade humana é responsável por abrigar gêneros do discurso que partilham do mesmo estilo. O segundo aspecto ressaltado por Bakhtin é a relação indissociável entre o estilo e os outros dois elementos do gênero, o conteúdo temático e a estrutura composicional.

É importante ressaltar que, para Bakhtin (2011, p. 265) e outros membros do que se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin²⁴, o estilo como elemento do gênero não deve ser entendido como estilo individual. Sendo todo enunciado individual, ele pode “refletir a individualidade”, o “estilo individual”, de quem o produz (Bakhtin, 2011, p. 265). Porém, em função dos seus elementos – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem, cada gênero pode ser mais ou menos propício a refletir o estilo individual. Para exemplificar esse fato, o teórico russo compara os gêneros do campo literário com os oficiais: aqueles são mais propensos a refletir o estilo individual que esses.

Ao caracterizar o estilo no contexto das Ciências do Trabalho, Clot e Faïta (2010, p. 127), assim como Bakhtin (2011), ressaltam que ele deve não ser pensado como “um simples atributo psicológico privado”, ou seja, de caráter individual. O estilo é um “misto” de “memória singular” e “memória transpessoal e social” (Clot; Faïta, 2010, p. 129), conforme indicam Clot e Faïta (2010, p. 2016), no seguinte fragmento:

O estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. [...] Os gêneros continuam vivos, graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação.

Nesse fragmento, Clot e Faïta (2010, p. 126) afirmam que “o não domínio do gênero e de suas variantes”, e, portanto, a não apropriação de uma memória transpessoal e social, “impede a elaboração do estilo”. Uma definição de apropriação do gênero da atividade, que não aparece explicitamente em Clot e Faïta (2010), é apresentada, a

²⁴ Segundo Rodrigues (2005), “Círculo de Bakhtin” é a expressão utilizada por pesquisadores para se referir a um grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974. Dentre os participantes desse Círculo, estão nomes como Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev.

seguir, por Danielle Ruelland-Roger (2013, p. 134-135), uma membra associada do *CNAM*:

[...] a “apropriação” do gênero pelo sujeito não é o fato de ele apropriar-se de uma determinada série de ações obrigatórias fixas. O gênero não é um conjunto de normas externas a ele e às quais deve se conformar. Há que se entender sua apropriação como o acesso a algo que poderíamos chamar de um “enquadramento” que permite ao sujeito dispor de esquemas operatórios e simbólicos já constituídos para constituir outros em situação.

Na visão de Clot e Faïta (2010, p. 126), o trabalhador que já se apropriou de um dado gênero pode começar a elaborar, a partir da memória singular e da memória transpessoal e social, uma “estilização”, ou seja, uma mudança, mesmo que aparentemente não tão visível, que dará origem a uma variante do gênero em questão. As variantes surgidas, por sua vez, contribuem para manter os gêneros vivos. É por isso que Clot e Faïta (2010, p. 126) afirmam que “o estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser”. Quando os trabalhadores não conseguem por algum motivo manter as dinâmicas entre gêneros e estilos, surgem “as situações patogênicas do trabalho” (Clot; Faïta, 2010, p. 130).

Para finalizar, ressalto a ligação entre os processos de apropriação e de estilização e o *poder de agir*. Proveniente da obra do filósofo do século XVII Benedictus de Spinoza ou ainda Baruch Spinoza, a noção de poder de agir pode ser entendida, em linhas gerais, como o raio de ação do corpo humano, que pode ser aumentado ou diminuído em função do que afeta esse corpo (Clot, 2010a; Spinoza, 2021[1677]). O desenvolvimento desse poder de agir, especificamente o dos trabalhadores, é o principal objetivo da Clínica da Atividade.

Na Introdução da coletânea de textos *Trabalho e Poder de Agir*, Clot (2010a, p. 35) afirma que um dos aspectos enfatizado por todos os capítulos desse livro é o seguinte: “O gênero profissional é um instrumento decisivo do poder de agir”. Apresento, com base em Clot (2010a), dois exemplos relacionados ao aumento (ou diminuição) do poder de agir e os processos de apropriação ou estilização.

Ao apropriar-se do gênero, e, portanto, da memória transpessoal e social, o trabalhador ganha a liberdade de estilizar, o que pode ser entendido como um aumento do seu poder de agir. Porém, aquele trabalhador que está no processo de apropriação do gênero – a exemplo dos professores residentes colaboradores desta pesquisa – pode ter o seu agir impossibilitado diante de situações do seu trabalho por ainda não dispor a contento dessa memória transpessoal e social.

Ao estilizar, o trabalhador está contribuindo para manter vivo o gênero. Isso possibilita que o trabalho se mantenha distante das “situações patogênicas” (Clot; Faïta, 2010, p. 130), o que, por sua vez, contribui para o aumento do poder de agir do trabalhador. No entanto, se as dinâmicas de troca entre gênero e estilo não são mantidas, surgem as “situações patogênicas” (Clot; Faïta, 2010, p. 130), que vão diminuir o poder de agir do trabalhador.

A seguir, no segundo e último momento desta subseção, descrevo a utilização de três expressões relacionadas ao conceito de *gênero da atividade* em publicações de dois membros do *ERGAPÉ*.

As duas primeiras expressões focalizadas aqui – “gêneros da atividade docente”²⁵ e “gênero da atividade de professores iniciantes”²⁶ – aparecem em “*Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et ‘genres de l’activité professorale’*”, de autoria de Frédéric Saujat (2004b). Nessa publicação, ao estudar a atividade de professores iniciantes através de autoconfrontações e instruções ao sócio, o autor verifica que esses docentes dedicam grande parte de seus esforços a aspectos relacionados ao gerenciamento da classe, como a regulação de entradas e saídas, de comportamentos, de tomadas de turno etc. As verbalizações desses professores iniciantes indicam que o controle sobre o gerenciamento da classe é condição para que esses profissionais consigam “dar a aula”, ou seja, “organizar o trabalho dos alunos, possibilitando as condições necessárias para a apropriação do saber escolar”²⁷ (Saujat, 2004b, np.).

Diante dessas constatações, Saujat (2004b) postula a existência do “gênero debutante” ou ainda do “gênero da atividade de professores iniciantes”, que seria, por sua vez, um exemplar de um grupo maior: os “gêneros da atividade docente”. O “gênero debutante” indicaria uma “forma comum de trabalhar”, caracterizada por uma grande dedicação ao “gerenciamento da classe”, de uma “categoria socioprofissional”, os professores iniciantes²⁸ (Saujat, 2004b, np.).

²⁵ No original: « *Genres de l’activité professorale* »

²⁶ Saujat (2004b, np.) utiliza a expressão “*genre débutants*”. Nos resumos em Português e Inglês, aparecem, respectivamente, as expressões “gênero da atividade de professores debutantes” e “*genre of the activity of debutante teachers*”.

²⁷ No original : « L’exemple de Pascal illustre particulièrement bien ce processus : ce qui a pour lui initialement la forme d’une action à part entière – « prendre » sa classe -, et qui donne lieu à l’élaboration et l’appropriation de techniques spécifiques, peut changer de statut dans son activité au point de devenir composant d’actions poursuivant des buts plus complexes – « faire » da classe, c’est-à-dire organiser le travail des élèves en disposant les conditions d’étude nécessaires à l’appropriation des savoirs scolaires »

²⁸ No original : « Les débutants, ou plutôt ceux qui parviennent à l’instar de Pascal à cette efficacité malgré tout (Amigues & Saujat, 1999 ; Clot, 1995) par laquelle se forme et se déforme le sens et

Um possível encaminhamento para esta tese seria compreender que as três residentes colaboradoras desta pesquisa que tiveram, no contexto do PRP, algumas de suas primeiras experiências como docente, partilham do gênero da atividade de professores iniciantes. Porém, sigo, como alguns pesquisadores, um caminho teórico-metodológico um pouco distinto: “essa forma comum de trabalhar” dos docentes iniciantes, que pode ser evidenciada entre as três residentes, indicaria um nível de apropriação de um gênero da atividade – no caso, o gênero professor de Língua Portuguesa, como apontado adiante – e não um outro gênero, o da atividade de professores iniciantes.

A terceira expressão proveniente de publicações de membros do *ERGAPÉ* aqui focalizada é “gênero professor de Artes Plásticas”, mencionada por Faïta (2004), em “Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor”, ao comentar pesquisa de Laurence Espinassy. Em uma primeira parte dessa publicação, Faïta (2004) discute o desenvolvimento, no âmbito das Ciências do Trabalho, do conceito de gênero da atividade, a partir da noção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin. Em uma segunda parte da publicação, ele utiliza o conceito de gênero da atividade para discutir o trabalho de dois grupos de professores. Descrevo, a seguir, a discussão feita acerca de um desses grupos, o dos docentes de Artes Plásticas.

Faïta (2004) discute alguns dados do estudo desenvolvido por Espinassy, utilizando a autoconfrontação, com professores de Artes Plásticas. Esses docentes ministravam aulas, na França, durante uma hora por semana para alunos do primeiro ciclo do ensino secundário – que corresponderia à parte do que no Brasil é chamado de Ensino Médio. O ensino, que é realizado frequentemente em salas não apropriadas à disciplina de Artes Plásticas, tem como objetivo a “produção de objetos e obras” (Faïta, 2004, p. 73). Com base nas autoconfrontações realizadas, Laurence Espinassy, conforme relata Faïta (2004, p. 76), identificou que esses docentes, em virtude de alguns fatores, como a disciplina que ministram e as restrições de tempo e de espaço, desenvolveram “formas de fazer aparentemente comuns aos professores de Artes

l'efficience de leur activité, sont conduits à élaborer des façons communes de travailler consistant à accentuer les actes destinés à « prendre » la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la « tenir » (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.) et à faire de ces actes un objet de préoccupations partagées. [...] Cette activité commune à une catégorie socioprofessionnelle, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l'entrée dans le métier de l'enseignement, autorise alors à parler de *genre* débutants [...]

Plásticas”, o que permitiria postular a existência do “gênero professor de Artes Plásticas”.

A compreensão de um gênero da atividade docente ligado à disciplina que o professor ministra, conforme a análise proposta por Faïta (2004), interessa esta tese, porque ela parece indicar o gênero partilhado pelo preceptor colaborador direto no processo de geração de dados desta investigação e do qual as três residentes estão se apropriando, o *gênero professor de Língua Portuguesa*.

Apresentadas as noções de *gênero de atividade, estilo, apropriação, estilização e poder de agir* e a utilização de algumas delas em pesquisas sobre o trabalho de professores, na seção seguinte, evidencio como a perspectiva teórico-metodológica assumida por esta tese desenvolveu, a partir das contribuições do ISD, um “quadro teórico-metodológico” (Machado; Ferreira; Lousada, 2011, p. 19) para detectar, nos textos, as representações sobre o trabalho docente em geral, o que inclui as noções apresentadas nesta subseção.

2.2 Linguagem e representação

Ao longo dos tempos e em diferentes lugares do mundo, a discussão em torno da relação *linguagem e representação* recebeu a atenção de uma infinidade de pensadores. No âmbito do ISD – uma “corrente teórica que se desenvolveu em Genebra”, na Suíça, e “se caracteriza pela adesão” a “um conjunto de princípios teóricos advindos de uma *psicologia da linguagem* inspirada no interacionismo social” (Bronckart, 2021[2019], p. 335, grifos do autor), Jean-Paul Bronckart abordou essa discussão em diversas publicações, recorrendo, para tanto, a quatro grandes campos do saber: a Psicologia, a Sociologia, a Linguística e a Filosofia (Bronckart, 1998a, 1998b, 2001, 2006, 2008a, 2008b, 2012[1999], 2021[2019]).

Nesta seção, inicialmente, retomo, a partir das publicações de Bronckart, as contribuições para a construção de uma compreensão de *representação* no âmbito do ISD de cada um dos quatro campos do saber mencionados. Em um segundo momento, evidencio a presença do termo *representação(ções)* em quatro publicações fundamentais, no âmbito do ISD, que discutem a análise de textos *do e sobre* o trabalho do professor: “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”, de Bronckart e Machado (2004); “(Re)configurações do trabalho do professor construídas

nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL”, de Machado e Bronckart (2009); “Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor”, de Machado, Lousada e Ferreira (2011); e, por fim, “As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista”, de Bulea-Bronckart e Bronckart (2017[2012]).

No início de “*Langage et représentations*”, Bronckart (2001, 1998a, 1998b) define representações como os traços internos conservados pelos animais, incluídos os seres humanos, ao interagirem com o ambiente em que estão inseridos. De acordo com esse autor, é possível identificar duas correntes no âmbito da Psicologia que, ao explicarem como o pensamento e a linguagem humanos são construídos, descrevem como as representações são elaboradas.

De acordo com a primeira dessas correntes, cujo expoente é o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, o pensamento, a linguagem e as representações são construídos pelo humano a partir de sua interação com o meio em um movimento de dentro para fora – do biológico ao psicológico e, posteriormente, ao social.

O bielorusso Lev Semionovitch Vigotski é o grande expoente da segunda corrente (Bronckart, 1998a, 1998b, 2001) de explicação, no âmbito da Psicologia, da construção do pensamento, da linguagem e das representações. Identificada como interacionismo social – orientação comum às disciplinas a que recorri nesta tese, conforme indicado no início deste capítulo, essa segunda corrente defende que o pensamento, a linguagem e as representações são desenvolvidos em um movimento que parte do social (o exterior) para o cognitivo (o interior). Sendo uma corrente do interacionismo social, o ISD assume em linhas gerais a proposta vigotskiana de explicação para o surgimento do pensamento, da linguagem e das representações.

Do campo da Sociologia, o ISD recebe, pelo menos, duas grandes contribuições para a reflexão sobre representações. A primeira advém do trabalho do francês Émile Durkheim, que propôs a existência de dois tipos de representações: as coletivas e as individuais (Bronckart, 2006c). As coletivas nascem no contexto das atividades sociais (religião, ciências, artes etc.) e são fortemente determinadas pela organização política, cultural e econômica das formações sociais no âmbito das quais essas atividades acontecem. As representações individuais são adquiridas nas trocas que cada indivíduo mantém com as atividades sociais.

Fortemente influenciado por Durkheim, o suíço Ferdinand de Saussure, pai da Linguística moderna, postula que “a língua constitui o receptáculo privilegiado das representações coletivas, o meio pelo qual os conhecimentos humanos do mundo se conservam, se transmitem e se transformam”²⁹ (Bronckart, 2001, p. 304 – tradução minha). Nas reflexões saussurianas, a possibilidade de a língua funcionar como um “receptáculo das representações coletivas” é atribuída a três aspectos do signo linguístico: o caráter imotivado, o caráter discreto e o caráter arbitrário (Bronckart, 2006c, 2008b).

Para Saussure (2012), o signo linguístico é considerado imotivado, porque a escolha de um significante – que junto com o significado compõe o signo – não é determinada por características do referente desse signo. Esse aspecto estaria relacionado à possibilidade humana de estabelecer representações permanentes (Bronckart, 2006c): como o signo é imotivado, não se torna necessário que o ser humano obtenha reforços do meio para conservar uma dada representação.

O caráter discreto está relacionado ao fato de que o significante tem uma extensão que é mensurável em uma só dimensão, uma linha. Segundo Saussure (2012, p. 110), esse aspecto do signo foi negligenciado por muito tempo, por ser considerado algo “demasiadamente simples”. Porém, ele é “fundamental” e tem “consequências incalculáveis”. Para a discussão sobre representação e linguagem, proposta pelo ISD, o caráter discreto possibilita delimitações ou recortes no “funcionamento representativo” (Bronckart, 2006c, p. 113). Essas delimitações ou recortes estabilizam unidades, “o que constitui uma condição para que se possa instaurar um sistema de *operações* ou de pensamento” (Bronckart, 2006c, p. 113, grifo do autor).

Já o caráter radicalmente arbitrário do signo diz respeito ao fato de que ele é uma convenção social (Saussure, 2012). No âmbito do ISD, esse caráter do signo é lido como algo que permite o “*desdobramento* do funcionamento psíquico” e, conseqüentemente, da “emergência da *consciência*”, conforme aponta Bronckart (2006c, grifos do autor), no fragmento reproduzido a seguir.

[...] eles [os signos] introduzem, sobre as imagens mentais idiossincráticas que todo organismo é suscetível de construir em suas interações com o meio, tipos de envelopes sociais que reagrupam e reanalisam essas mesmas imagens primárias, desdobramento gerador de uma possibilidade de se porem

²⁹ No original: « Ce à quoi Ferdinand de Saussure, père de la linguistique moderne, a ajouté que la langue constituait le réceptacle privilégié de ces représentations collectives, le médium par lequel les connaissances humaines du monde se conservent, se transmettent et se transforment ».

em relação essas duas ordens de representações, o que parece constituir uma condição de acessibilidade do pensamento a ele mesmo, ou seja, a emergência da consciência.

As teorizações sobre o signo linguístico constituem apenas uma das contribuições de Saussure, e, portanto, da Linguística em sentido amplo³⁰, para o ISD, no âmbito do qual os estudos do pai da Linguística moderna, para muito além do *Curso de Linguística Geral*, tem recebido grande atenção (cf. Bronckart, 2006a; 2007, 2008a; Bronckart; Bulea; Bota, 2014).

Uma segunda contribuição do campo da Sociologia para a reflexões do ISD sobre a relação linguagem e representação é proveniente dos estudos de Jürgen Habermas. Para esse filósofo e sociólogo alemão, que teve Émile Durkheim como uma de suas muitas influências, “qualquer atividade humana se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de *mundos* (‘formais’ ou ‘representados’): o objetivo, o social e o subjetivo (Bronckart, 2008b, grifos do autor).

No mundo objetivo, estão organizadas as representações coletivas relacionadas a aspectos materiais do mundo físico no qual se desenvolvem as atividades humanas. No mundo social, estão reunidas as representações coletivas sobre as regras, as convenções e os sistemas de valores de um dado grupo social. As representações do mundo social incidem sobre as formas de organização das atividades e de cooperação entre os membros do grupo. Já no mundo subjetivo, estão organizadas as representações relacionadas às características próprias de cada um dos indivíduos que participa das atividades.

Esses três mundos habermasianos se constituem como “*sistemas de coordenadas formais*” (Bronckart, 2008b, p. 22, grifos do autor) em relação aos quais as atividades são avaliadas pelos próprios humanos. Por regular e mediar as atividades humanas (Bronckart, 2012[1999]), a linguagem – ou ainda, para usar expressão proposta pelo Jürgen Habermas, o agir comunicativo – é o meio de acesso às avaliações e, consequentemente, as representações.

De acordo com Bronckart (2008b), embora as contribuições de Habermas sejam importantes para o ISD, elas são insuficientes para explicar a relação entre representação e linguagem, em virtude de sua base teórica: a teoria dos atos de fala, do

³⁰ Considerarei aqui a Linguística em sentido amplo, porque, em sentido restrito, nada do que Saussure ou qualquer outro estudioso da linguagem fez anteriormente à publicação do *Curso de Linguística Geral*, atribuído a Saussure, seria Linguística.

filósofo norte-americano John Searle e do filósofo britânico John Austin. Ao destacar dois aspectos dessa insuficiência, o professor emérito da *Université de Genève* indica os caminhos percorridos pelo ISD para fazer frente ao que se mostrava problemático com a base teórica relacionada à linguagem nas proposições de Habermas.

Para Bronckart (2008b, p. 25), os estudos do filósofo e sociólogo alemão carecem de um aprofundamento nas reflexões sobre o “estatuto dos signos da linguagem”, particularmente, do que foi desenvolvido por Ferdinand de Saussure. Conforme já ressaltado, o ISD, que tem dedicado grande atenção à obra do suíço considerado o pai de Linguística moderna, utilizou as reflexões de Saussure sobre o signo linguístico para explicar as relações entre linguagem e representação. O segundo aspecto problemático das reflexões de Habermas, segundo Bronckart (2008b, p. 25, grifos do autor), é a não consideração do “nível principal de organização do agir linguageiro, o nível dos *textos e/ou discursos*”. Para superar esse aspecto problemático, o ISD recorreu à teoria da reconfiguração do agir nos discursos, proposta pelo filósofo francês Paul Ricœur.

Das reflexões de Ricœur, interessa, particularmente, a esta seção, a teoria do Círculo Hermenêutico. Para o filósofo francês, o humano não é capaz de realmente interpretar o agir em que está inserido, conforme registra Bronckart (2008b, p. 36, grifos meus), no fragmento a seguir:

ele percebe *alguns* dos traços estruturais das ações em que está engajado, identifica *alguns* aspectos das mediações simbólico-semiótica em que elas se baseiam e tem acesso a *determinados* aspectos da dimensão temporal da ação.

Considerando que as representações do humano são “heterogêneas, discordantes ou não racionalizáveis” (Bronckart, 2008b), Ricœur entende que a produção de textos narrativos permitiria ao indivíduo organizar as representações. Esse processo seria entendido como uma configuração do agir (Ricœur, 2010). Por fim, essa produção permitiria que qualquer humano, inclusive aquele que a produziu, elaborasse uma interpretação das representações contidas na produção, o que, por sua vez, possibilitaria uma compreensão sobre o agir desse humano no mundo (Bronckart, 2008b). Esse processo de interpretação seria entendido como uma refiguração do agir³¹ (Ricœur,

³¹ A compreensão de que Bronckart (2008b) utiliza, sem explicitar, o termo *reconfiguração* para se referir o que seria uma junção de dois processos na obra de Ricœur (2010) – a configuração e a refiguração – foi possibilitada pela explicação dada pela professora Dra. Betânia Passos Medrado, durante o curso

2010). Nesse sentido, conforme sintetiza Bronckart (2008b, p. 35), “interpretar um texto seria (principalmente) interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana”.

Segundo Bronckart (2008b), as teses de Ricœur são globalmente aceitas no âmbito do ISD, porém, com duas generalizações. Para o filósofo francês, apenas os textos escritos e narrativos teriam a função de configuração/reconfiguração do agir. Para Bronckart (2008b), há uma infinidade de exemplos que provam que textos tanto escritos quanto orais e de diferentes tipos, e, portanto, não só os narrativos, oferecem potencial do que ele denomina de reconfiguração.

A utilização, no âmbito do ISD, das reflexões de Ricœur para aprofundar o ponto linguístico das proposições de Habermas resultará na compreensão de que os termos *representação* e *reconfiguração* são sinônimos, conforme aponto mais adiante.

Tendo apresentado, brevemente, as incursões do ISD pela Psicologia, Sociologia, Linguística e Filosofia para explicar a relação entre linguagem e representação, a seguir, no segundo momento desta seção, evidencio a presença do termo *representação(ções)* em quatro publicações fundamentais, no âmbito do ISD, que discutem a análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor.

Em Bronckart e Machado (2004) – primeira sistematização dos procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, há sete ocorrências do termo *representação(ções)*. Em nenhuma delas, é visível uma preocupação em precisar o que estava sendo entendido por esse termo. Destaco, a seguir, as duas ocorrências que se mostram mais relevantes.

Logo após retomarem um dos postulados do ISD presente em *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2012[1999]) – as “representações se constroem nas produções textuais” (Bronckart; Machado, 2004, p. 136), os autores em questão ressaltam os objetivos finais do empreendimento de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor.

Assim, detectar as representações sobre o trabalho educacional nos diferentes textos, confrontá-las e discuti-las com os trabalhadores/professores envolvidos nos parece ser fundamental para sua consolidação ou reformulação, conforme a necessidade do momento. Portanto, compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede

discursiva que pode nos trazer a compreensão (Bronckart; Machado, 2004, p. 136).

No fragmento anterior, é dito que a identificação das representações sobre o trabalho educacional construídas em diferentes textos tem como objetivo inicial permitir a compreensão desse trabalho. Posteriormente, os resultados dessa investigação possibilitariam alcançar um objetivo maior: uma intervenção, junto aos professores, que permitisse consolidar ou reformular as representações identificadas, conforme a necessidade. Esse posicionamento, que também está presente no fragmento de autoria de Bronckart, utilizado como umas das epígrafes da Introdução desta tese, revela um compromisso social de impactar a sociedade com os resultados provenientes das pesquisas realizadas. Esse impacto foi alcançado em diversos estudos desenvolvidos e orientados por Bronckart e Machado e continua a ser algo almejado pelas investigações que partilham da perspectiva teórico-metodológica defendida por esses autores.

Em Machado e Bronckart (2009) – a segunda sistematização dos procedimentos de análise de textos *do e sobre* o trabalho do professor, na qual há mais de duas dezenas de ocorrências do termo *representação(ções)*, os autores demonstram claramente o desejo de precisar o que estava sendo entendido por *representação(ções)*, conforme é possível verificar no trecho a seguir, que contém a primeira ocorrência desse vocábulo.

Retomando as perguntas de pesquisa de nosso projeto mais amplo, podemos observar que nelas temos três termos ou expressões que se repetem nas três questões – *textos*, *representações construídas nos e pelos textos*, *trabalho docente* – e quatro termos que ocorrem em pelo menos uma delas – *níveis de textualidade*, *agir*, *elementos constitutivos do agir* e *elementos constitutivos do trabalho docente*. Assim, consideramos que, em primeiro lugar, antes de mais nada, nesta seção, devemos esclarecer os sentidos que atribuímos a esses termos (Machado; Bronckart, 2009, p. 33, grifos dos autores).

Nesse fragmento, primeiro parágrafo da seção “Pressupostos teórico-metodológicos centrais”, de Machado e Bronckart (2009), “representações construídas nos e pelos textos” aparece como um dos três termos ou expressões que serão definidos pelos autores ao longo da seção. Logo depois desse parágrafo, *representações do agir* aparece como sinônimo de outra expressão: “(...) apresentaremos as noções de *(re)configuração do agir* e de *figuras interpretativas do agir* ou ainda de *representações do agir*” (Machado; Bronckart, 2009, p. 33, grifos dos autores).

No momento de explicação das expressões *(re)configuração do agir* e *figuras interpretativas do agir*, Machado e Bronckart (2009, p. 35) retomam um fragmento de Bronckart (2008b, p. 35), que sintetiza uma das teses do filósofo francês Paul Ricœur, incorporada com adaptações ao quadro teórico-metodológico do ISD, conforme descrito no primeiro momento desta seção: “interpretar um texto seria (principalmente) interpretar figuras interpretativas da ação nele contidas e, assim, também seria interpretar a ação humana”. Em face do exposto e parafraseando os autores mencionados neste parágrafo, seria possível dizer que interpretar um texto é principalmente interpretar as representações do agir nele contidas.

Destaco, a seguir, outra ocorrência relevante para a discussão aqui feita do termo *representação(ões)* em Machado e Bronckart (2009):

[...] Na próxima seção, apresentaremos as unidades e as estruturas consideradas em cada um dos níveis, buscando evidenciar o que cada uma delas nos traz para a *detecção das representações sobre o agir construídas pelos textos* (Machado; Bronckart, 2009, p. 53, grifos meus).

Nesse fragmento, presente no final da subseção “Os três níveis de análise textual”, Machado e Bronckart (2009, p. 53) indicam o procedimento teórico-metodológico para “detecção das representações” sobre o trabalho docente: a análise das unidades e estruturas dos níveis organizacional, enunciativo e semântico dos textos³² *do* e *sobre* esse trabalho. Após a citação, Machado e Bronckart (2009) dedicam-se a apresentar as unidades e estruturas desses três níveis.

A terceira publicação fundamental sobre a análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor a qual recorri neste segundo momento desta seção é “Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor”, de Machado, Lousada e Ferreira (2011) – primeiro capítulo de uma coletânea que reúne os resultados de algumas das dissertações e teses pioneiras sobre o trabalho docente, desenvolvidas no âmbito do ALTER. Nessa publicação, o termo *representação(ões)* aparece quatro vezes e sempre como sinônimo de *(re-)configuração*, como indica o fragmento a seguir, no qual estão as duas primeiras ocorrências do termo em questão.

Acerca dos aportes do interacionismo sociodiscursivo (ISD), consideramos que eles se centram fundamentalmente, de um lado, na clarificação das relações entre atividades e ações docentes, e de suas representações (ou *(re-)configurações* – no sentido de Ricœur 1983) nos e pelos textos. De outro, no

³² Esses níveis estão discutidos na subseção 2.2.1.

fornecimento de um quadro teórico-metodológico que nos possibilita detectar essas representações (ou (re-) configurações) com um instrumental analítico bastante refinado e informado pelos estudos da linguagem (Machado; Lousada; Ferreira, 2011, p. 19).

Na seção “O percurso teórico”, na qual se encontra esse fragmento, Machado, Lousada e Ferreira (2011) apresentam as principais bases teórico-metodológicas da perspectiva de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, surgida nos últimos anos do século XX, na PUC-SP, quais sejam: a Clínica da Atividade, a Ergonomia da Atividade e o ISD. No fragmento no qual as autoras focalizam as contribuições da corrente teórica surgida em Genebra, o termo *representação(ções)* aparece duas vezes e como sinônimo de *(re-)configurações*.

De acordo com Machado, Lousada e Ferreira (2011), o ISD fornece à perspectiva em questão duas grandes contribuições. A primeira diz respeito à proposta do ISD, descrita no primeiro momento desta seção, que busca, principalmente, na Psicologia, na Sociologia, na Linguística e na Filosofia, aportes para explicar a relação entre atividades humanas e construção de representações nos e pelos textos. A segunda contribuição é o “fornecimento de um quadro teórico-metodológico” para a detecção dessas representações, que, conforme descrito na seção 2.2.1, envolve, em linha gerais, a análise do contexto de produção e dos níveis organizacional, enunciativo e semântico dos textos.

A quarta publicação fundamental sobre a análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor a qual recorri é “As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista”, de Bulea-Bronckart e Bronckart (2017[2012]). Nessa publicação, os autores dedicam-se a três objetivos. Inicialmente, eles descrevem quatro “dispositivos de análise das práticas provenientes da Ciências do Trabalho” – a entrevista de explicitação, a autoconfrontação, a instrução ao sócia e a entrevista de pesquisa (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 161). Na sequência, Bulea-Bronckart e Bronckart (2017[2012]) apresentam a metodologia utilizada para evidenciar as propriedades gerais dos textos produzidos nesses quatro dispositivos e para “identificar as *representações do agir* que nele são construídas” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 162, grifos meus). Por fim, os pesquisadores em questão descrevem as características dos tipos de representações do agir elaboradas por professores.

Como é possível visualizar anteriormente, o termo *representação(ções)* aparece nos objetivos estabelecidos pelos autores e, assim como em Bronckart e

Machado (2004), não há uma proposta clara de definição desse termo. O destaque que faço da publicação de Bulea-Bronckart e Bronckart (2017[2012]) é em relação ao procedimento principal utilizado para a detecção de representações em textos produzidos por professores no âmbito dos quatro dispositivos mencionados: a identificação de figuras de ação. Trata-se de um procedimento, desenvolvido pelo *GROUPE LAF* no início deste século, para a análise de textos provenientes de situação de trabalho (Bronckart, 2008b; Bronckart; Groupe LAF, 2004).

Em “As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista”, os autores, que já haviam utilizado largamente, em outras publicações, a identificação das figuras de ação em textos produzidos por enfermeiras em um hospital suíço (cf. Bronckart, 2008b; Bronckart; Groupe LAF, 2004; Bulea, 2010), discutem a presença das cinco figuras de ação – ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição – em textos produzidos por professores em entrevistas de autoconfrontação, de explicitação e de instrução ao sócio.

A identificação das figuras como um recurso de análise dos textos dos professores foi utilizada em algumas das teses pioneiras desenvolvidas no âmbito do ALTER (cf. Bueno, 2007; Lousada, 2006) e é mencionada apenas em uma das três publicações focalizadas, qual seja, Machado e Bronckart (2009).

A título de síntese, retomo o caminho percorrido nos dois momentos desta seção. No primeiro deles, a partir de publicações de Jean-Paul Bronckart, retomei as contribuições de quatro campos do saber – a Psicologia, a Sociologia, a Linguística e a Filosofia – para pensar a relação entre *linguagem e representação* no âmbito do ISD. No segundo momento, evidenciei a presença do termo *representação(ções)* em quatro publicações fundamentais que discutem a análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor. Ao longo desse caminho, demonstrei a construção de uma posição, que assumo nesta investigação, de que os termos *representação* e *reconfiguração* podem ser entendidos como sinônimos.

Na subseção seguinte, focalizo os procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor desenvolvidos para identificar as representações ou reconfigurações construídas nesses textos.

2.2.1 A análise de textos do e sobre o trabalho docente

Esta subseção está dividida em cinco momentos. Inicialmente, evidencio alguns termos do aparelho conceitual do ISD que foram utilizados por esta pesquisa, a saber: agir-referente, trabalho, tarefa, actante, ator, agente, ação, atividade, texto e gênero de texto. Na sequência, retomo, brevemente, o modelo de análise de textos do ISD que é a base dos procedimentos de investigação dos textos *do* e *sobre* o trabalho docente. Em um terceiro momento, apresento a primeira sistematização desses procedimentos, publicada no livro *O ensino como trabalho*, sob o título “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional” (Bronckart; Machado, 2004). Em um quarto momento, apresento a versão mais atual desses procedimentos (Machado; Bronckart, 2009). Por fim, focalizo especificamente os procedimentos utilizados nesta investigação: o contexto de produção, o plano global, as modalizações, as vozes, três aspectos da semiologia do agir e, por fim, as figuras de ação.

Como mencionado na seção 2.1, *agir* ou *agir-referente* é entendido, no âmbito do ISD, como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (Bronckart, 2008b, p. 120). O trabalho do professor é considerado um agir e, portanto, pode ser decomposto em *tarefas*.

Três termos são utilizados para fazer referência aos seres humanos que intervêm no agir: *actante*, qualquer pessoa implicada no agir; *ator*, um actante dotado de capacidades (recursos mentais ou comportamentais), motivos (razões de agir) e intenções (fins do agir); e *agente*, um actante ao qual não são atribuídos capacidades, motivos e intenções. *Atividade* e *ação* são os termos utilizados para se referir a interpretações do agir, respectivamente, coletivas e individuais, que mobilizam capacidades, motivos e intenções.

No âmbito do ISD, o agir é estudado a partir dos textos que são entendidos como

[...] as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural. São produtos relativos a mecanismos estruturantes heterogêneos e, muitas vezes, facultativos, explorando recursos por vezes em concorrência, e sua confecção, portanto, implica *escolhas*, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas e de realização. Paradoxalmente, se um texto mobiliza unidades linguísticas, suas condições de abertura, de fechamento e de planejamento geral não estão no domínio linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação não verbal à qual se articula; razão pela qual o texto pode ser

qualificado como uma *unidade comunicativa* (Bronckart, 2021[2019], p. 343, grifos do autor).

Ainda de acordo com Bronckart (2021[2019], p. 343, grifos do autor), os textos têm como função comentar as atividades não languageiras e se apresentam na forma de “*gêneros de texto*”³³, ou seja, em configurações textuais mais ou menos adaptadas ao comentário de uma outra atividade”.

A seguir, no segundo momento desta seção, retomo, brevemente, o modelo de análise de textos do ISD. De acordo com Bronckart (2019, p. 288 – tradução minha), esse modelo, que constitui “um esboço teórico a ser retrabalhado permanentemente”³⁴, já teve três versões: a primeira publicada em 1985 no livro *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d’analyse*; a segunda, em 1999, no livro *Activité langagière, textes et discours: por un interactionisme socio-discursif* (cf. BRONCKART, 2012[1999]); e a terceira, em 2008, no artigo “*Genres de textes, types de discours et ‘degrés’ de langue – Hommage à François Rastier*” (cf. Bronckart, 2008a).

Esse modelo da arquitetura dos textos possui três níveis sobrepostos: o primeiro e mais profundo é a do infraestrutura do texto; o segundo, de caráter intermediário é o da conexão e coesão; o terceiro e mais superficial é o da coerência interativa. Antes do exame dos três níveis da arquitetura, Bronckart (2008, 2012[1999], 2021[2019]), em função de uma lógica de análise de caráter descendente, conforme proposição de Valentin Volóchinov, propõe que seja observado o contexto de produção do texto. Assim, como representado no Quadro 2, a seguir, é possível dizer que os procedimentos de análise de textos estabelecidos a partir do modelo do ISD são quatro: a identificação das condições de produção do texto, a identificação da infraestrutura do texto, a identificação das operações de conexão e coesão, e, por fim, a identificação das operações envolvidas no estabelecimento da coerência interativa. Priorizo nesse quadro as nomenclaturas mais recentemente utilizadas (cf. Bronckart, 2021[2019]).

³³ Cf. nota de rodapé 22.

³⁴ No original: « S’agissant de l’architecture textuelle, l’ISD a élaboré trois versions d’un modèle qui constitue une esquisse théorique en permanence à retravailler »

Quadro 2 – Procedimentos de análise de textos, de acordo com modelo do ISD

<i>Condições de produção do texto</i>	<i>Infraestrutura do texto</i>	<i>Conexão e Coesão</i>	<i>Coerência Interativa</i>
• Contexto físico • Contexto sociossubjetivo	• Plano global • Tipos discursivos³⁵	• Operações de conexão • Operações de coesão nominal	• Modalidades de confecção da fonte enunciativa / Vozes • Operações de modalização

Fonte: elaboração própria, a partir de Bronckart (2012[1999], 2021[2019])

A noção de “tipos discursivos” é central no referido modelo. Desenvolvida, no âmbito do ISD, a partir de releituras das reflexões de Émile Benveniste, Gérard Genette, Harald Weinrich e Jenny Simonin-Grumbach (Bronckart, 2012[1999], 2021[2019]), essa noção faz referência a um conjunto de “*formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso”, limitadas em número, constitutivas de todo texto e reveladoras das coordenadas dos mundos discursivos (Bronckart, 2012[1999], grifo do autor).

Bronckart (2021[2019], p. 351) explica que a constituição dos tipos discursivos é feita com base em “duas decisões binárias”: a primeira está relacionada às coordenadas espaço-temporais que organizam o conteúdo temático de um texto; e a segunda, às instâncias de agentividade verbalizadas em um dado texto.

Quanto às coordenadas espaço-temporais, um dado segmento de texto pode estar em relação de *disjunção* ou de *conjunção*. O segmento está na primeira relação mencionada quando as coordenadas espaço-temporais se separam explicitamente das coordenadas gerais da situação de produção do emissor do texto. Nesse caso, o segmento pertence à ordem do *Narrar*. O segmento está em relação de *conjunção* quando as coordenadas espaço-temporais não se distanciam das coordenadas gerais da situação de produção do emissor do texto. Nesse segundo caso, o segmento pertence à ordem do *Expor*.

Quando consideradas as instâncias de agentividade, um dado segmento de texto pode estar em relação de *implicação* ou de *autonomia*. O segmento está na primeira relação mencionada quando as instâncias de agentividade são colocadas em relação com o emissor do texto e a situação de produção. O segmento está em relação de autonomia

³⁵ Por muitos anos, esse componente da infraestrutura do texto foi denominado de “tipo de discurso”. Nos últimos anos, porém, Bronckart (2019, p. 288, grifo do autor) tem optado por denominar esse componente de « *types discursifs* », traduzido para o português por membras do ALTER-AGE como “tipos discursivos” (cf. Bronckart, 2021, p. 349, grifos do autor).

quando as instâncias não estão relacionadas com o emissor do texto e a situação de produção.

O cruzamento dessas “duas decisões binárias” (Bronckart, 2021[2019], p. 351) resulta em quatro “atitudes de locução qualificadas como mundos discursivos”: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. A partir de uma análise das unidades e dos processos em Língua Francesa que expressam esses quatro mundos discursivos, o ISD propôs a existência de quatro tipos discursivos: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Na Figura 4, a seguir, reproduzo a representação visual proposta por Bronckart (2012[1999], 2021[2019]), que sintetiza a explicação sobre mundos e tipos discursivos.

Figura 4 – Coordenadas gerais dos mundos

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

Fonte: Reproduzido de Bronckart (2021[2019])

Em Bronckart e Machado (2004), a partir das duas primeiras versões do modelo da infraestrutura dos textos, é proposta uma primeira sistematização dos procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor – já mencionada na seção anterior – que está dividida em dois grandes grupos, conforme representado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, em Bronckart e Machado (2004)

<i>Procedimentos de análise linguístico-discursivo</i>	• Contexto sociointeracional de produção • Plano global • Tipos de discursos • Marcas enunciativas • Relações predicativas • Função sintático-semântica dos protagonistas centrais do texto
<i>Reinterpretação das análises à luz de categorias de uma semântica do agir</i>	• Plano motivacional • Plano da intencionalidade • Plano dos recursos para o agir

Fonte: elaboração própria, a partir de Bronckart e Machado (2004)

De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 139), os aspectos posicionados na primeira linha pertenceriam a uma análise “linguístico-discursiva”, enquanto os elementos da segunda linha estariam relacionados à análise de caráter “mais interpretativo” e que pertenceriam a uma “semântica do agir”, ainda em construção à época.

Nos anos seguintes à publicação dessa primeira sistematização, foram desenvolvidas, tanto no âmbito do ALTER quanto do *GROUPE LAF*, diversas pesquisas em contextos de trabalho que auxiliaram uma nova proposta de sistematização dos procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, também já mencionada na seção anterior. No Quadro 4, a seguir, sistematizo os cinco grandes procedimentos dessa segunda sistematização, publicada em 2009.

Quadro 4 – Procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, em Machado e Bronckart (2009)

<i>Condições de produção do texto</i>	• Contexto físico • Contexto sociossubjetivo
<i>Nível Organizacional</i>	• Plano global • Tipos de discurso • Mecanismo de coesão nominal e de conexão
<i>Nível Enunciativo</i>	• Marcas de pessoa • Índices de inserção de vozes • Modalizadores do enunciado
<i>Nível Semântico</i>	• Plano motivacional • Plano da intencionalidade • Plano dos recursos para o agir
<i>Figuras de ação</i>	

Fonte: elaboração própria, a partir de Machado e Bronckart (2009)

A proposta de sistematização de 2004 é revista e, em seu lugar, surge um novo encaminhamento que considera “unidades e estruturas” (Machado; Bronckart, 2009, p. 53) em três níveis: o organizacional, o enunciativo e o semântico. A identificação das figuras de ação é mencionada como um procedimento possível na análise dos textos *do* e *sobre* o trabalho, porém poucas informações sobre elas são dadas. A própria proposta de cinco figuras – ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição – não é mencionada. Pelos motivos expostos, a quinta linha da segunda coluna, no Quadro 4, não se encontra preenchida.

Com a sistematização de 2009, há, portanto, cinco procedimentos possíveis na análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor: a identificação das condições de produção, a identificação de componentes dos níveis organizacional, enunciativo e semântica e a identificação de figuras de ação. A seguir, descrevo, a partir do ISD, os componentes utilizados nesta investigação.

2.2.1.1 O contexto de produção

O contexto de produção é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2012[1999], p. 93). Esses parâmetros são organizados em dois conjuntos: um contexto físico e um contexto sociossubjetivo.

Em Bronckart (2021[2019], p. 346), cinco parâmetros são apresentados como pertencentes ao contexto físico: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor e “toda entidade externa acessível no espaço-tempo de produção do texto”. Já o contexto sociossubjetivo envolve quatro parâmetros: o lugar social, o papel social desempenhado pelo emissor, o papel social desempenhado pelo receptor e o(s) objetivo(s) do texto (Bronckart, 2012[1999], 2021[2019]).

O lugar e o momento de produção são, respectivamente, o espaço em que o texto foi elaborado e a extensão de tempo durante a qual essa elaboração esteve em curso. O emissor e o receptor correspondem aos responsáveis por produzir e receber o texto, respectivamente. Embora não haja uma explicação sobre o quinto parâmetro do contexto físico em Bronckart (2021[2019]), é possível entender que ele pode se referir ao modo como um dado texto é produzido: oralmente, com o auxílio de uma caneta, com o teclado de um computador etc.

O primeiro parâmetro do contexto sociossubjetivo diz respeito à formação social (família, mídia, justiça etc.), à instituição (escola, exército, empresa jornalística etc.) ou ainda ao modo de interação (interação comercial, interação informal, interação *online* etc.) no qual o texto é produzido. Os papéis sociais do emissor e do receptor fazem referência ao estatuto deles na interação (professor, jornalista, policial etc.). Por fim, identificar o(s) objetivo(s) do texto implica em apontar o(s) efeito(s) que o enunciador deseja produzir no destinatário via texto.

O procedimento de identificação do contexto de produção foi realizado com os dois grandes conjuntos de textos em análise nesta tese: os do entorno-precedente ao agir e os resultantes de autoconfrontação.

2.2.1.2 O plano global

O plano global é um dos dois componentes do nível da infraestrutura do texto no modelo proposto pelo ISD (Bronckart, 2012[1999]; Bronckart, 2021[2019]) e um dos componentes do nível organizacional nos procedimentos de análise de textos *do e sobre* o trabalho do professor (Machado; Bronckart, 2009).

De acordo com Bronckart (2012[1999], p. 120), o plano global é “a organização de conjunto do conteúdo temático” de um texto. Para construir uma representação desse plano, inicialmente, identificam-se os blocos temáticos dentro de um texto. Em seguida, é necessário resumir esses blocos, utilizando-se, para tanto, de palavras-chave. Por fim, organizam-se esses resumos na ordem em que os blocos temáticos estão apresentados no texto.

Nesta pesquisa, a identificação do plano global foi um procedimento utilizado tanto nos textos do entorno-precedente ao agir quanto nos textos resultantes das autoconfrontações. Nesses últimos, duas classificações desenvolvidas no âmbito do ISD também foram usadas.

No processo de análise dos dados das entrevistas realizadas em contexto de trabalho, o *GROUPE LAF* (Bronckart, 2008b; Bronckart; Groupe LAF, 2004) desenvolveu dois tipos de classificação que foram considerados nesta tese no processo de representação do plano global das autoconfrontações, que, como afirmado anteriormente, são um tipo de entrevista.

O primeiro tipo de classificação tem como objetivo responder à seguinte pergunta: “qual é a estrutura efetiva do desenvolvimento da entrevista, ou qual é a sua

dinâmica?” (Bronckart, 2008b, p. 143, grifo do autor). Para responder a essa pergunta, o *GROUPE LAF* propôs classificar os segmentos das entrevistas em dois tipos: os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT). De acordo com Bronckart (2008b, p. 163), os SOT são “segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema”, produzidos sobretudo pelo entrevistador. Já os STT são os segmentos, produzidos geralmente pelo entrevistado “em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador”.

O segundo tipo de classificação visa fornecer, ao analista, respostas à seguinte pergunta: “quais são os aspectos do agir-referente (e, de modo mais geral, do trabalho e de suas condições de realização) que são explicitamente tematizados pelo entrevistado?” (Bronckart, 2008b, p. 143). Nesse segundo tipo de classificação, os STT são categorizados, em função do conteúdo temático, em três tipos, conforme é possível visualizar no quadro a seguir: segmentos sobre o agir-referente, segmentos sobre o trabalho em geral, e segmentos sobre a pesquisa em curso.

Quadro 5 – Classificação dos Segmentos de Tratamento Temático, segundo o conteúdo temático

<i>Tipo de segmento</i>	<i>Subconjunto dos segmentos</i>
A) Segmentos que incidem sobre o agir-referente, isto é, sobre um dos aspectos da tarefa gravada	• caracterização da tarefa: focalização na definição da tarefa, na sua significação etc.; • enumeração dos determinantes que podem influenciar a realização da tarefa: determinantes externos (material, situação, outros actantes etc.) e determinantes internos (capacidades e recursos do actante); • menção do desenvolvimento da tarefa: foco na preparação da tarefa, foco na realização efetiva da tarefa, e foco nos possíveis desenvolvimentos da tarefa.
B) Segmentos que incidem sobre o trabalho no quadro da instituição	• evocação de aspectos da organização do trabalho (na instituição, na unidade etc.); • evocação das condições de trabalho (aspectos ergonômicos, relacionais, cooperacionais etc.); • evocação do <i>métier</i> e/ou da profissão (estatuto, papel, responsabilidade do actante etc.).
C) Segmentos que incidem sobre a pesquisa em curso	• evocação da percepção/compreensão da pesquisa pelo actante; • expressão das reações do actante à situação de pesquisa.

Fonte: Reproduzido com adaptações de Bronckart (2008b, p. 163-164)

No grupo identificado como A na classificação exposta no Quadro 5, estão os segmentos que abordam aspectos da tarefa gravada – o agir-referente, como a caracterização e o desenvolvimento dessa tarefa e a enumeração dos determinantes internos e externos que influenciam a realização dela. Pertencem ao grupo identificado

como B os segmentos que incidem sobre aspectos do trabalho de um modo geral no contexto da instituição/empresa, como a organização e as condições de trabalho. No grupo identificado como C, estão os segmentos que focalizam a pesquisa em curso, como a “evocação da percepção/compreensão da pesquisa pelo actante” e a “expressão das reações do actante à situação de pesquisa”.

2.2.1.3 As modalizações

As modalizações formam um conjunto componente do nível da coerência interativa do texto, no modelo proposto pelo ISD (Bronckart, 2012[1999]; BRONCKART, 2021[2019]), e do nível enunciativo, nos procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor (Machado; Bronckart, 2009).

De acordo com Bronckart (2012[1999], p. 330, grifos do autor), as modalizações “têm como finalidade geral traduzir [...] os diversos *comentários* ou *avaliações* formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” e sua marcação, em Língua Portuguesa, é feita por unidades ou estruturas diversas (tempos verbais, auxiliares de modo, advérbios, entre outros).

Com base em diversas classificações elaboradas ao longo dos anos, Bronckart (2012[1999]) apresenta uma proposta que estabelece quatro tipos de modalizações: (I) as lógicas; (II) as deônticas; (III) as apreciativas; e (IV) as pragmáticas.

A seguir, inicialmente, apresento um fragmento de uma das ACS que integra o *corpus* desta pesquisa³⁶, tendo em vista exemplificar os quatro tipos de modalizações mencionados; e, posteriormente, evidencio as definições apresentadas por Bronckart (2012[1999]) para esses quatro tipos.

³⁶ Os fragmentos das autoconfrontações utilizados neste capítulo seguem a seguinte formatação: da esquerda para direita, na primeira coluna, está a indicação do turno de fala; na segunda, o nome do colaborador responsável pelo turno; e na terceira, a transcrição da fala do colaborador. A origem da transcrição está indicada no canto esquerdo inferior. No Capítulo 3, descrevo o processo de sistematização que resultou nos fragmentos e apresento a formatação dada a eles nos capítulos dedicados à análise das autoconfrontações.

T10	Eva	/.../ e eu acho que outra coisa negativa (III) também... é a questão de... é... em duas aulas... só ter dado... acho que (I) onze questões... doze questões... porque querendo ou não a gente tem que ter (II) essa questão do tempo... essa questão do tempo tem que tá (II) muito... na nossa cabeça e é uma coisa que eu não consigo (IV) ... é:... priorizar tanto (III) ... e aí e não é só nessa aula é uma coisa minha... é porque se tá interessante (III) se tá... dando interação se todo mundo eu não consigo (IV) ... ser prática (III) e simplesmente (III) dizer... próxima questão e pronto... e aí eu acho que (I) nesse ponto eu falho também porque... eu acho que (I) eu poderia (I) e deveria ser (II) mais prática (III) ... porque... querendo ou não... deveria (II) poderia ter (I) dado pra fazer duas atividades... nessas duas aulas (Apêndice A – ACS9)

As estruturas em negrito e identificadas pelo numeral romano I são modalizações lógicas, que, de acordo com Bronckart (2012[1999], p. 330), são avaliações baseadas em critérios do mundo objetivo, da proposta do filósofo alemão Jürgen Habermas, que apresentam os elementos do conteúdo temático como “fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.”.

As estruturas em negrito e identificadas pelo numeral romano II são modalizações deônticas. Elas são avaliações, baseadas em critérios do mundo social habermasiano, que apresentam os elementos do conteúdo temático como sendo “do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (Bronckart, 2012[1999], p. 331).

As modalizações apreciativas foram identificadas no fragmento pelo numeral romano III. Elas são avaliações, baseadas em critérios do mundo subjetivo habermasiano, que apresentam os elementos do conteúdo temático como sendo “benéficos, infelizes, estranhos, etc.” (Bronckart, 2012[1999], p. 332).

As modalizações pragmáticas foram identificadas no fragmento pelo numeral romano IV. De acordo com Bronckart (2012[1999], p. 332), as modalizações pragmáticas contribuem para explicitar “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente”.

Nesta pesquisa, o procedimento de identificação das modalizações foi realizado apenas nos textos resultantes das autoconfrontações.

2.2.1.4 As vozes

As vozes formam um conjunto componente do nível da coerência interativa do texto, no modelo proposto pelo ISD (Bronckart, 2012[1999]; Bronckart, 2021[2019]), e do nível enunciativo, nos procedimentos de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor (Machado; Bronckart, 2009).

De acordo com Bronckart (2012[1999], p. 326), as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Inicialmente, Bronckart (2012[1999]) divide as vozes em dois tipos: a voz do narrador ou do expositor, a depender do texto; e as vozes infraordenadas em relação ao narrador ou ao expositor. Esse segundo tipo é subdividido em três categorias: voz do autor empírico do texto, voz de personagem e voz social.

A voz do autor é a que “procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar” aspectos do que é enunciado (Bronckart, (2012[1999]), p. 327). A voz de personagem procede de seres humanos ou entidades humanizadas implicados no texto na qualidade de agentes. Por fim, a voz social é a que procede de “personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes” no texto, mas que são mencionados como avaliadores de aspectos do conteúdo temático (Bronckart, (2012[1999]), p. 327).

Com base na proposta de classificação de vozes evidenciada em Bronckart (2012[1999]) e em contribuições de teorias da Análise do Discurso de linha francesa, Lousada (2006, 2011) dedicou grande atenção às vozes presentes em textos *do* e *sobre* o trabalho do professor.

No exame, especificamente, das verbalizações de professores em autoconfrontações, uma das principais constatações de Lousada (2006, 2011) foi a da presença elevada dos discursos direto e direto livre, utilizados pelo colaborador da pesquisa – no caso, um professor de francês em um curso de idiomas – para reconstituir a voz dele e/ou a voz dos alunos durante a aula. No fragmento, a seguir, proveniente de uma ACC – parte do *corpus* desta pesquisa, é possível verificar as reconstituições das vozes da professora e de uma aluna.

T119	Ana	aí eu lembro que eu disse que a aula tava chata... aí... ou foi ela que disse... eu disse que estava impossível de dar aula nesse dia eu lembro que ela disse assim... algo do tipo assim... se você tá dizendo né?... quem sou eu... pra discordar?... eu nem queria tá aqui... eu lembro que eu virei assim e disse... se fosse por querer eu também não queria tá aqui não mas eu tenho que tá... /.../ (Apêndice C – ACC1)

Além das reconstituições das vozes do professor e de alunos, Lousada (2011, p. 78) identificou “vazes menos perceptíveis”, que podiam ser detectadas a partir da procura por indícios como o uso de jargões profissionais, as negações, os pressupostos, as proposições e/ou concepções evidentes e as não coincidências do dizer consigo mesmo.

A partir da observação das ocorrências de vozes explícitas – as reconstituições – e de vozes não explicitadas ou menos perceptíveis, Lousada (2006, 2011) verificou que, através da voz do professor colaborador de sua pesquisa, vozes de fontes diferentes eram capazes de serem depreendidas. A seguir, apresento as definições das vozes da escola, da didática, do coletivo de trabalho e do *métier*, identificadas por Lousada (2006, 2011), exemplificando-as com fragmentos do *corpus* da presente pesquisa.

Na verbalização do professor Gustavo, a seguir, advinda de uma ACC, é possível verificar a ocorrência de uma *voz da instituição/da escola*, que “expressa convicções e prescrições que têm sua origem na escola” (Lousada, 2011, p. 78).

T239	Gustavo	/.../ deixa que era o Se Liga Protá... que foi o maior móido... que a gente passou... tipo era decidido uma coisa... na hora mudava... ah... não vão vir não foram liberados... porque o que era para ter sido feito... era pra o Se Liga Protá só acontecer em um horário... e no outro teria aula... por exemplo... a gente teria aula durante a manhã... e à tarde... liberava os meninos e fazia o Se Liga Protá com os nonos anos... inclusive até os próprios professores iam ajudar... mas... assim não tinha como... aí disse... não pode liberar os meninos não sei o que lá não sei o que lá não sei o que lá... foi pra um lado foi pro outro foi pra um lado foi pro outro... decidiu que não ia liberar os meninos /.../ (Apêndice C – ACC1)

Em outra verbalização do professor, em outra ACC do *corpus* desta pesquisa, há a ocorrência de uma *voz do coletivo*. Esse tipo de voz pode ter como fonte os docentes em atuação em uma dada instituição/escola ou ainda o coletivo de professores em geral.

T76	Gustavo	/.../ hoje não ontem... uma professora lá... que ainda existe ainda existe assim... infelizmente aqueles professores que... é como eu posso dizer?... afastam muito a ligação... a... é... trabalham muito com o... o juízo de valor... de tipo... eu sou professor e você é aluno então nós não podemos falar mais que o necessário... sabe? /.../

(Apêndice F – ACC3)

No fragmento a seguir, é possível identificar, na fala da residente Gabrielly, uma *voz da didática de línguas*, segundo a qual as práticas de leitura, especificamente, de literatura, devem prezar pelo contato dos alunos com o objeto livro.

T8	Gabrielly	pelo prazer de ler né?... ou não mas era pra tá em contato com o texto então o objetivo era de leitura mesmo

(Apêndice A – ACS8)

Segundo Lousada (2011, p. 78), a *voz do métier*, presente no fragmento de ACS, a seguir, corresponde à “voz do coletivo de trabalho mais amplo, embasada na tradição do *métier*, que explicita a parte subentendida do trabalho do professor, e que, geralmente, não é explicitada”. Em sua verbalização, o preceptor Gustavo indica que a aula com a qual se confrontava na ocasião podia ser considerada atípica, pois os alunos, que entram na escola às 7h30 e saem às 17h, estavam participando bastante, algo que geralmente não ocorre com tanta frequência no período vespertino.

T2	Gustavo	eles apesar de ser uma aula à tarde eles estavam interagindo ba/bastante foi a interação foi... muito boa... a turma... colaborou muito com isso /.../

(Apêndice A – ACS1)

No âmbito do Grupo ALTER-AGE, ainda estudando as verbalizações de professores sobre o próprio trabalho, Lousada e Dantas-Longhi (2014) e Lousada (2020a) propuseram a existência de outros dois tipos de vozes: a voz da fala interior reconstituída e a voz da fala interior exteriorizada. A seguir, explico esses dois tipos, utilizando como exemplos dados desta pesquisa.

De acordo com Lousada (2020a, p. 106), a voz da fala interior reconstituída é caracterizada pela presença de verbos introdutórios do discurso reportado no passado (falei, pensei, disse etc.) e tem como objetivo “esclarecer situações de conflito e descrever o plano da ação desenvolvido no momento da aula”.

T40	Eva	e no dele depois eu fiquei pensando se eu deveria ter chamado ele... ou se eu não poderia ter explicado sem ele estar ali
		/.../
T46	Eva	é aquilo... ficou em mim... porque eu fiquei pensando assim será que... eu precisaria ter colocado ele nessa situação... talvez se eu não tivesse colocado ele lá na frente ou se eu... se ele tivesse escrito a palavra e mesmo que tivesse errada ele tivesse sentado e eu fosse explicar... talvez ninguém talvez não... ninguém teria chamado ele de burro

(Apêndice A – ACS10)

De acordo com Lousada e Dantas-Longhi (2014) e Lousada (2020a), a voz da fala interior exteriorizada, que tem caráter lacunar e forte presença de hesitações e repetições, parece ter como destinatário o próprio professor, indicando um pensamento em voz alta, no momento da verbalização.

T4	Ana	eu fiquei com medo de ter me estressado e antes não ter explicado direitinho mas eu vi que... eu vi agora que eu expliquei... eu tinha falado... isso... acho que o ponto positivo foi foi... eu lembro que eu me estressei não foi nessa aula não que eu disse a eles... enfim... não lembro... não foi nessa aula que me estressei com eles e disse assim... não foi nessa aula não?... pensei que iria ser... enfim... eu pensei que essa aula tinha gravado... mas não foi gravado não... é... ponto positivo?... eu eu... eu acho... eu acho que a maioria conseguiu entender compreender

(Apêndice A – ACS3)

Nesta tese, realizo a identificação de vozes tanto nos textos do entorno-precedente ao agir quanto nos textos resultantes das autoconfrontações.

2.2.1.5 A semiologia do agir

No nível semântico ou nível referente à semiologia do agir, há uma diversidade de procedimentos de análise cuja utilização, conforme apontam Machado e Bronckart (2009, p. 65, grifos dos autores), busca responder às seguintes questões:

Quais são os elementos do trabalho do professor que são mais tematizados no texto (o próprio professor? os outros com os quais interage? os instrumentos? os artefatos?) Quais são os papéis semântico-sintáticos que esses elementos desempenham nos enunciados? Quais são as categorias da semiologia do agir atribuídas (razões, motivos, objetivos, capacidades etc.) aos actantes centrais? Quais são as diferentes formas de agir atribuídas a esses actantes? Quais de suas dimensões individuais (físicas, psicológicas etc.) são tematizadas?

Dentre os diversos procedimentos possíveis de serem analisados no nível semântico, utilizo, nesta pesquisa, três deles – a identificação dos planos da intencionalidade e dos recursos para o agir e das funções sintático-semânticas de constituintes frasais. Esses três procedimentos foram utilizados, especificamente, no exame dos dois textos do entorno-precedente ao agir focalizados nesta tese, um edital e uma portaria.

Esses procedimentos, dentre outros, foram utilizados, ainda nos primeiros anos do século XXI, na análise de documentos produzidos por instâncias oficiais para orientar o trabalho de professores no Brasil e na Suíça (Bronckart; Machado, 2005; Machado; Bronckart, 2005) – estudos pioneiros da perspectiva teórico-metodológica assumida por esta pesquisa.

No plano da intencionalidade, são observados dois aspectos: as finalidades, de origem coletiva; e as intenções, que “são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular” (Bronckart; Machado, 2004, p. 155). No plano dos recursos para o agir, também são analisados dois aspectos: os instrumentos, que podem ser “*ferramentas concretas*” ou “*modelos para o agir*”; e as capacidades, entendidas como “os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular” (Bronckart; Machado, 2004, p. 155, grifos dos autores).

Na sistematização dos procedimentos publicada em 2004, todos os sintagmas nominais de um texto *do* ou *sobre* o trabalho do professor tinham suas funções sintático-semânticas identificadas, a partir da proposta da gramática de casos do norte-americano Charles John Fillmore.

Esses sintagmas quanto à função eram classificados em cinco tipos: agentivo – ser animado “responsável por um processo dinâmico”; atributivo/experenciador – “destinatário da atribuição de um processo de estado objetivo”; objetivo – “objeto de um processo dinâmico”; beneficiário – “destinatário animado de um processo dinâmico”; e instrumental – “ser animado que contribui para a realização de um processo dinâmico ou que é a sua causa imediata” (Machado; Bronckart, 2005).

Na sistematização de 2009, Machado e Bronckart (2009), com base nos resultados das pesquisas pioneiras, passam a defender a análise apenas dos sintagmas nominais referentes ao professor ou, dependendo do objetivo da pesquisa, ao aluno. Nesta investigação, ao olhar para os textos do entorno-precedente ao agir, o foco é, por exemplo, no sintagma *residente* – que é um professor em formação inicial e bolsista do PRP.

2.2.1.6 As figuras de ação

O procedimento de identificação das figuras de ação foi inicialmente desenvolvido, no âmbito do ISD, para o estudo de entrevistas com enfermeiras (Bulea; Fristalon, 2004; Bulea, 2010; Bronckart, 2008b) e, posteriormente, utilizado em diversas investigações sobre o trabalho docente. Ecaterina Bulea-Bronckart, professora da *Université de Genève*, diretamente envolvida no desenvolvimento desse procedimento, define as figuras de ação como

[...] configurações discursivas, que correspondem a formas de interpretação do agir, que se baseiam em particular na exploração, *no âmbito de um mesmo texto*, de diferentes mecanismos linguísticos que se associam de forma contrastiva: tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico e relato interativo); eixos temporais de referência para identificação de processos expressos por verbos (eixo da situação de interação, eixo em relação de anteriormente ou posterioridade à situação de interação, ou eixo não delimitado), os nomes e os pronomes que codificam os actantes; e os mecanismos enunciativos, particularmente as modalizações e os pressupostos enunciativos (Bulea-Bronckart; 2019, p. 59, tradução minha, grifos da autora)³⁷.

Tradicionalmente, os pesquisadores apontam a existência de cinco figuras de ação: ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição. Há, porém, em Bulea (2010, p. 109), a proposição de uma sexta forma de interpretação do agir, que foi considerada também por esta pesquisa: a “figura de ação padrão”. Apresento, a seguir, as características de cada uma dessas seis figuras, evidenciando trechos dos dados desta investigação como exemplos.

A **figura de ação ocorrência**³⁸ constitui uma “identificação de um conjunto de ingredientes do agir apreendidos em seus dimensões particulares, específicas” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 177). Essa figura aparece predominantemente em

³⁷ No original: « C’est à ce niveau que l’on peut mettre en évidence des « figures d’action », c’est-à-dire des configurations discursives, correspondant à des formes d’interprétation de l’agir, qui reposent notamment sur l’exploitation, *dans le cadre du même texte*, de différents mécanismes linguistiques qui s’associent de manière contrastive : des types de discours (discours interactif, discours théorique et récit en particulier) ; des axes temporels de référence pour le repérage des procès exprimés par les verbes (axe de la situation d’interaction, axe situé en amont ou en aval de cette situation, ou encore non borné), de noms et pronoms codifiant les actants ; des mécanismes énonciatifs, en particulier les modalisations et les prises en charge énonciatives ».

³⁸ Segui, nesta tese, encaminhamento já sinalizado em Bulea (2010) e comum entre os membros do ALTER-AGE (cf. Dantas-Longhi, 2017; Silva, 2015): utilizar cores diferentes para indicar as figuras de ação nas transcrições de autoconfrontações. Para a figura de ação padrão, mantive a cor da fonte preta, tendo em vista dois aspectos: i) essa figura só aparece nos textos do entorno-precedente ao agir; e ii), não há, nesses textos, a presença de outras figuras.

segmentos de texto em discurso interativo, que frequentemente contêm passagens em discurso indireto. O eixo de referência temporal é o mesmo da situação de interação. Considerando esse eixo, é possível encontrar ações e estados em relação de anterioridade (verbos no passado), de posterioridade (verbos no futuro), e de simultaneidade (verbos no presente). Quanto à agentividade, a figura de ação ocorrência é caracterizada por uma forte implicação (eu, você). Há incidência de modalizações pragmáticas.

T10	Ana	<i>eu fiquei com medo de ter me estressado e antes não ter explicado direitinho mas eu vi que... eu vi agora que eu expliquei... eu tinha falado... isso... acho que o ponto positivo foi foi... eu lembro que eu me estressei não foi nessa aula não que eu disse a eles... enfim... não lembro... não foi nessa aula que me estressei com eles e disse assim... não foi nessa aula não?... pensei que iria ser... enfim... eu pensei que essa aula tinha gravado... mas não foi gravado não... é... ponto positivo?... eu eu... eu acho... eu acho que <u>a maioria conseguiu entender compreender...</u></i> (Apêndice A - ACS3)

A **figura de ação evento passado** registra a “delimitação e extração (do passado) de um acontecimento em destaque e ilustrativo da atividade” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 178). O relato interativo é o tipo discursivo dos segmentos nos quais aparece essa figura. O eixo de referência temporal é situado anteriormente à situação de interação e tem sua origem marcada (ano passado quando eu entrei nesse assunto – no fragmento do professor Gustavo, a seguir). As ações e estados são expressas, em Língua Portuguesa, pelo pretérito perfeito e pretérito imperfeito. A implicação é marcada e há forte presença do pronome *eu*.

T4	Gustavo	<i>/.../ como eu fiz ano passado quando eu entrei nesse assunto foi só o livro... sabe?... leitura e explicação no quadro só... mas era a partir do livro <u>cada um tava com o livro</u> e a gente ia lendo e eu explicando aos poucos /.../</i> (Apêndice A - ACS6)

A **figura de ação experiência** constitui uma “apreensão da atividade sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências de atividades vividas” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 178). Essa figura aparece em segmentos em discurso interativo e com um eixo de referência temporal não delimitado, marcado por expressões adverbiais de valor generalizante (em todas as aulas – no fragmento da professora Eva, a seguir). As ações e estados estão no presente genérico. Quanto à

agentividade, há uma implicação mínima, marcada pela presença de diferentes formas pronominais (eu, você, a gente). Há incidência de modalizações pragmáticas, epistêmicas e deônticas.

T10	Eva	<u>eu acho que não só nessa aula mas eu acho que em todas as aulas... que eu tive com eles... ao mesmo... tempo que essa relação próxima com eles é muito bom... em um certo ponto ela se torna negativa... porque eles já têm uma intimidade... eles já têm uma proximidade então... em muitos momentos eles vão falar... coisas que não que não tem nada a ver com aquilo /.../</u>

(Apêndice A - ACS9)

A **figura de ação canônica** registra uma “apreensão da atividade sob a forma de construção teórica”, a-contextualizada e com validade geral (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 179). Essa figura aparece em segmentos em discurso teórico ou misto teórico-interativo. O eixo temporal é não delimitado e as ações e estados são expressos no presente genérico. Quanto à agentividade, a implicação é neutra. As modalizações deônticas são frequentes.

T137	Gustavo	<u>então quando eles se sentem bem... fazendo aquilo eles vão se sentir bem também fazendo a atividade.../.../</u>

(Apêndice G - ACC3)

A **figura de ação definição** constitui uma “apreensão da atividade enquanto objeto de reflexão” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 180). Essa figura aparece em segmentos em discurso teórico ou misto teórico-interativo. O eixo temporal é não delimitado e há forte presença de formas impessoais, como *é* e *tem*. A agentividade é nula e há numerosas modalizações epistêmicas.

T14	Gabrielly	<u>e assim o respeito... de... não só respeito por si só mas o respeito da leitura né? respeitar o momento de leitura isso é muito importante</u>

(Apêndice A - ACS8)

A figura de ação padrão foi proposta por Bulea (2010) para caracterizar a forma de interpretação do agir existente nos documentos institucionais do contexto da enfermagem. De acordo com essa autora (2010, p. 110), são seis as características dessa figura: i) discurso teórico; ii) quase ausência de marcas de agentividade, codificando, no

caso, a enfermeira; iii) expressão dos atos incumbidos a essa profissional através de verbos no infinitivo; iv) presença, nas relações predicativas, do destinatário do agir e instrumentos; v) uso do gerúndio e do presente genérico nas menções ao destinatário e aos instrumentos; e vi) listagem, sem o uso de organizadores textuais, “de um certo número de elementos considerados como pertinentes”.

II - preceptor:

- a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica;
- b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;
- d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade;
- e) controlar a frequência dos residentes; (...)

(Portaria CAPES nº 259/2019)

No âmbito dos estudos sobre as figuras de ação, especificamente em textos produzidos por professores, há ainda uma outra classificação, que as divide em *figuras internas* e *figuras externas*. As primeiras tem como referente “o agir específico da pessoa entrevistada”, no caso, o professor; já as segundas, o referente é “o agir de outros protagonistas da situação de trabalho” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 181). Nos cinco primeiros exemplos apresentados nesta subseção, o recursos tipográficos itálico (*figura interna*) e sublinhado (figura externa) foram utilizados para sinalizar, respectivamente, as figuras de ação internas e as figuras de ação externas.

Na próxima seção, tematizo as figuras de ação novamente na discussão sobre a relação entre autoconfrontação, zonas de desenvolvimento proximal e formação de professores.

2.3. A autoconfrontação: um quadro metodológico de (co)análise do trabalho

Esta seção está estruturada em cinco momentos. Inicialmente, apresento o termo escolhido, dentre algumas possibilidades (método, procedimento, dispositivo, entre outros), para se referir à autoconfrontação no âmbito desta tese. Na sequência, situo brevemente a criação da autoconfrontação no contexto das Ciências do Trabalho, destacando as principais bases teóricas. Em um terceiro momento, evidencio, a partir da

leitura de Clot (2006, 2010), Clot *et al.* (2000), Lousada (2020a), Vieira e Faïta (2003), as cinco fases da autoconfrontação. Em um quarto momento, retomo a caracterização linguístico-discursiva, proposta por Lousada (2006), da autoconfrontação. Por fim, discuto a relação entre autoconfrontação, criação de zonas de desenvolvimento proximal e formação de professores.

Em entrevista publicada na *Revista Linguagem em Foco* (Faïta; Magalhães, 2021; Faïta; Magalhães, Moraes, 2021), Daniel Faïta, criador da autoconfrontação, foi perguntado sobre o termo mais adequado para se referir a essa sua criação. Na pergunta feita pela Dra. Elisandra Maria Magalhães, professora da Casa de Cultura Francesa da UFC, são citados cinco dos termos comumente encontrados na literatura, quais sejam: método, metodologia, procedimento, dispositivo e quadro teórico-metodológico. Em sua resposta, Faïta diz que a “atividade de pesquisa-compreensão” desenvolvida por ele se situa no que denomina de “quadro metodológico”. Em uma longa argumentação, o professor emérito da *Aix-Marseille Université* afirma que a elaboração desse quadro escaparia “ao controle de regras e critérios fixos” que caracterizaria, na compreensão dele, um método (Faïta; Magalhães, Moraes, 2021, p. 198). Na resposta de Faïta, os termos metodologia, procedimento e dispositivo não são focalizados explicitamente.

Em outros dois trechos da entrevista – no resumo e na introdução e, portanto, não em momentos que reproduzem as palavras de Faïta – é utilizado o termo “quadro teórico-metodológico”. Ciente da pluralidade de termos, optei por fazer referência, no âmbito desta pesquisa, à autoconfrontação como um “quadro metodológico”, seguindo a escolha feita por seu criador, Daniel Faïta.

Nessa entrevista à *Revista Linguagem em Foco* e em entrevista à *Commission Histoire de la Société d'Ergonomie de Langue française* (Faïta; Sperandio; Maggi, 2018), Daniel Faïta destaca duas atuações profissionais como diretamente relacionadas à criação do quadro metodológico da autoconfrontação. A primeira aconteceu em 1989, quando Faïta e outros pesquisadores do *Département d'Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (A.P.S.T.) realizavam uma intervenção em uma indústria metalúrgica cuja demanda estava relacionada à otimização da produção. Na ocasião, Faïta decidiu filmar com uma câmera o trabalho de um operador, que não conseguia explicar a contento a realização de gestos que não estavam prescritos. Ao visualizar o filme junto com o pesquisador, o operador conseguiu verbalizar questões de seu trabalho que não conseguia formular anteriormente.

A segunda atuação aconteceu em 1994, quando Faïta e Clot dirigiam uma equipe que realizava uma intervenção solicitada pela *Société Nationale des Chemins de Fer Français (SNCF)* – a companhia estatal francesa responsável pelas ferrovias, que visava uma solução para uma série de acidentes ferroviários ocorridos. Nessa intervenção na *SNCF*, foram filmados vários condutores de trem em situação de trabalho. Em seguida, “foi pedido a cada um para analisar o filme da atividade de um outro [condutor], antes de se confrontar com este sobre as escolhas realizadas, as decisões tomadas diante das mesmas dificuldades” (Faïta; Magalhães, Moraes, 2021, p. 193).

Com a autoconfrontação, criada a partir dos procedimentos utilizados nas duas atuações profissionais mencionadas, Faïta e outros pesquisadores conseguiram, através dos registros em imagens e áudio, acesso ao conhecimento sobre o trabalho que permanece invisível mesmo nas observações mais sistemáticas. A autoconfrontação é, assim, um método indireto no sentido proposto por Vigotski (Friedrich, 2012), isto é, um instrumento que possibilita o acesso a objetos de pesquisa (e.g. o pensamento da criança, filogênese do psiquismo, inconsciente etc.) que não podem ser investigados pelos métodos diretos, como a observação. No método indireto, o pesquisador reconstrói e interpreta o objeto através de vestígios deixados. No quadro metodológico da autoconfrontação, esses vestígios são os registros em vídeo e em áudio do trabalho realizado que auxiliam o trabalhador a verbalizar e, assim, reconstruir e interpretar, com a ajuda do interveniente³⁹, o trabalho real, que engloba não só o que foi realizado, mas aquilo que foi impedido ou suspenso (Clot, 2006; Lousada, 2006).

O uso dos registros em imagens e áudio nas autoconfrontações também possibilitou problematizar o que *de fato* é feito pelo trabalhador. Faïta (Faïta; Magalhães, 2021; Faïta; Magalhães, Moraes, 2021) afirma que os resultados advindos de outros tipos de entrevista eram decepcionantes, porque os trabalhadores, ao serem solicitados a falar sobre o trabalho que exerciam, tendiam a verbalizar o que a prescrição mandava fazer – o *trabalho prescrito*, o que quase nunca correspondia ao que era feito – o *trabalho realizado*.

Em Vieira e Faïta (2003), a proposta dialógica da linguagem elaborada pelo que se convencionou denominar de Círculo de Bakhtin é apresentada como a principal base teórica da autoconfrontação. Uma segunda base teórica geralmente relacionada a esse

³⁹ Segui, nesta tese, a tradução proposta por membras do ALTER-AGE em Clot (2017). Na nota de rodapé número 2 (CLOT, 2017, p. 22), as tradutoras afirmam: “em francês, ‘intervenent’ é a pessoa que realiza o trabalho de clínico da atividade, conduzindo as atividades de confrontação e coanálise da situação de trabalho, descritas na metodologia. Optamos por traduzir aqui por ‘interveniente’”.

quadro metodológico seria a psicologia vigotskiana. Porém, o próprio Daniel Faïta, na já mencionada entrevista à *Revista Linguagem em Foco* afirma que, embora a autoconfrontação, desde o início, estivesse “incontestavelmente no domínio dos métodos indiretos”, ela não “devia nada à corrente histórico-cultural em psicologia” (Faïta; Magalhães, Moraes, 2021, p. 415 – tradução minha)⁴⁰. Faïta ainda acrescenta que foi a existência da autoconfrontação que possibilitou o avanço da corrente vigotskiana na França (Faïta; Magalhães, 2021; Faïta; Magalhães, Moraes, 2021). No âmbito da Clínica da Atividade, a autoconfrontação foi aprimorada a partir de diversas contribuições, como as do psicólogo bielorusso Vigotski e as do médico italiano Ivar Oddone (Clot, 2010; Perez; Messias, 2015).

De acordo com Vieira e Faïta (2003, p. 43-44, grifos dos autores), o objetivo do quadro metodológico da autoconfrontação é “reestabelecer o poder de ação de coletivos de trabalho e possibilitar que os sujeitos gerem as transformações possíveis, quer dizer: fazer com que *de objeto de análise do vivido transforme-se em meio de viver outras vidas*”. Para alcançar esse objetivo, a autoconfrontação foi organizada em fases – cujo número é variável na literatura.

Baseado nas leituras de Clot (2010, 2006), Clot *et al.* (2000), Lousada (2020a), Vieira e Faïta (2003), organizo, pelos motivos a seguir apresentados, a autoconfrontação em cinco fases, conforme indica a Figura 5. Decidi tomar como *etapas* os momentos que são relativamente independentes e que podem ser filmados. Exemplifico.

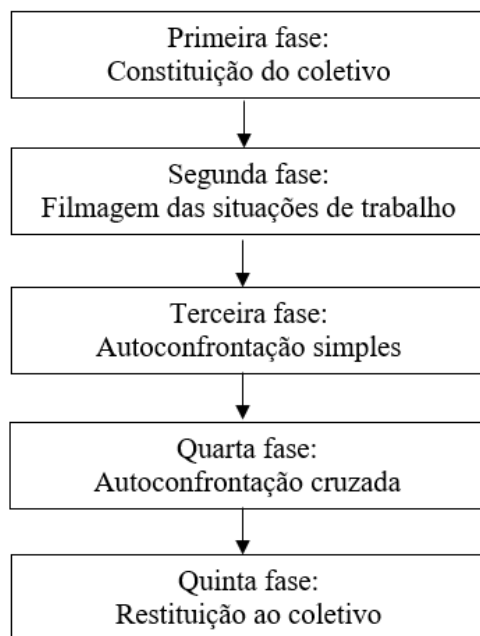
Para Clot *et al.* (2000), a segunda etapa desse quadro metodológico envolve tanto as ACS quanto as ACC. Considerei válido separá-las como etapas, pois, além de terem características distintas, as ACS e as ACC são relativamente independentes. Prova disso é que, em algumas pesquisas nas quais o foco é na geração de dados e não na intervenção, são feitas apenas ACS.

Lousada (2020a) considera as ACS e as ACC como etapas distintas. No entanto, em sua proposta, os momentos destinados à visualização das filmagens anteriormente às ACS e ACS são também considerados etapas. Como esses momentos são feitos, geralmente, na residência dos trabalhadores e sem a presença do interveniente, que,

⁴⁰ No original: « De ce point de vue, l’autoconfrontation, dès ses débuts, entrait sans conteste dans le domaine des méthodes indirectes. Cependant, il me paraît importante de souligner, par souci d’exactitude historique mais, également, pour ne pas compromettre la poursuite de courants de recherche en cours de développement, notamment au Brésil, que cette innovation ne devait rien au courant historico-culturel en psychologie ! »

portanto, não poderia gravá-los, optei por não considerar esses momentos como etapas nesta pesquisa.

Figura 5 – Fases do quadro metodológico da autoconfrontação



Fonte: elaboração própria, a partir da leitura de Clot (2010, 2006), Clot *et al.* (2000), Lousada (2020a), Vieira e Faïta (2003)

A primeira fase é a constituição do coletivo. Após observar, por um período, as situações de trabalho no contexto no qual será utilizado o quadro metodológico da autoconfrontação, o interveniente reúne os trabalhadores para, inicialmente, discutir as principais dificuldades na realização do trabalho naquele contexto. Na sequência, o interveniente e os trabalhadores definem, pelo menos, três aspectos dos registros em áudio e vídeo que serão realizados na segunda fase: i) os profissionais que terão o seu trabalho filmado; ii) as tarefas específicas que serão registradas; e iii) a quantidade de tempo durante a qual o trabalho será gravado (Clot *et al.*, 2000).

Na literatura sobre autoconfrontação, são feitas duas considerações acerca dos aspectos mencionados. A primeira é em relação aos profissionais que terão o seu trabalho filmado. De acordo com Clot (2006) e Clot e Faïta (2010), é importante que esses trabalhadores tenham o mesmo *status* e especialização. A segunda diz respeito aos aspectos ii e iii mencionados anteriormente. Segundo Clot *et al.* (2000), é necessário que os trabalhadores sejam filmados exercendo tarefas que sejam muito próximas, a fim

de que seja possível realizar a comparação em etapas posteriores do quadro metodológico em questão.

Em síntese, é possível dizer que essa primeira etapa é caracterizada pela transformação de um grupo de profissionais que atua no mesmo contexto em um coletivo de análise do trabalho.

Conforme indica a Figura 5, a segunda fase do quadro metodológico da autoconfrontação é a filmagem das situações de trabalho. No âmbito da perspectiva teórico-metodológica de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho do professor, a aula é tradicionalmente a situação de trabalho a ser registrada. Porém, há importantes pesquisas que utilizaram a autoconfrontação para refletir sobre outros espaços de atuação do professor, a exemplo do Dantas-Longhi (2017), que investigou as reuniões de tutorado nos Cursos Extracurriculares de Francês na USP, e Lousada (2020a), que estudou o processo de correção de provas por professores iniciantes, também no contexto dos referidos cursos.

Conforme pontua Lousada (2020a), após o registro das situações de trabalho e antes da terceira etapa propriamente dita, é o momento de selecionar os fragmentos que serão exibidos e comentados na terceira fase da autoconfrontação. Tradicionalmente, o trabalhador é incumbido, pelo interveniente, de assistir à filmagem e selecionar os fragmentos que deseje discutir “por qualquer motivo: satisfação, insatisfação, curiosidade, dúvida, estranhamento etc.” (Lousada, 2020a, p. 143). O interveniente também pode selecionar fragmentos. A atual líder do ALTER ressalta que é importante que o responsável pela condução das ACS escolha fragmentos que estejam relacionados às dificuldades discutidas na primeira etapa do quadro, a constituição do coletivo, pois é comum que o profissional, no caso, os professores, ao ver as filmagens de seu trabalho se interesse por outras questões que não as listadas anteriormente.

A terceira etapa é destinada às ACS. Nesse momento do quadro metodológico, o profissional cujo trabalho foi registrado e o interveniente assistem juntos aos fragmentos selecionados. Segundo Clot *et al.* (2000), enquanto se vê na filmagem, o profissional, guiado pelo interveniente, verbaliza acerca do que fez em seu trabalho e do que poderia (ou não) ter feito. Assim, essa verbalização permite acesso ao trabalho real.

A compreensão de que o interveniente deve ser o responsável pelo comando da exibição das imagens (Clot *et al.*, 2000) tem sido relativizada no contexto de formação de professores, no qual o referido comando é geralmente compartilhado entre o profissional que teve seu trabalho registrado e o interveniente.

A quarta etapa é destinada às ACC, que reúne o interveniente e dois profissionais que tiveram seus trabalhos registrados e já participaram de ACS. Nesse momento, serão vistas e discutidas as filmagens desses dois profissionais. O interveniente pode requisitar que os trabalhadores assistam aos registros um do outro antes do início propriamente dito das ACC ou ainda exibir esses registros apenas durante as ACC. De acordo com Clot *et al.* (2000, p. 5 – tradução minha), no processo de observação do trabalho do outro nas ACC, podem surgir “controvérsias profissionais”⁴¹ relacionadas ao estilo de cada trabalhador.

Por fim, a quinta etapa é a restituição ao coletivo. Nesse momento, o interveniente reúne o coletivo constituído na primeira etapa com o objetivo de socializar o que aconteceu na segunda, terceira e quarta etapas. Na restituição, é exibido um filme (CLOT *et al.*, 2020) que reúne momentos de todas as etapas anteriores: da constituição do coletivo, das filmagens das situações de trabalho, das ACS e das ACC.

Pensando especificamente no contexto de formação de professores de línguas, Lousada (2020a, p. 145) sintetiza a restituição ao coletivo da seguinte forma:

[...] O que se busca é um debate entre pares: a partir das aulas filmadas e das discussões entre dos dois professores, trechos significativos são escolhidos para o debate com os colegas, para que: sejam apontadas outras maneiras de fazer; sejam definidas, pelo coletivo de professores, quais maneiras devem ser adotadas naquele contexto; sejam propostas outras maneiras de fazer, enfim, para que os próprios professores escolham as maneiras de realizar o trabalho de ensinar no contexto em que se encontram.

A seguir, no quinto momento desta seção, retomo a caracterização da autoconfrontação como um gênero de texto, proposta por Lousada (2006), que, como já mencionado, foi a primeira pesquisa na perspectiva teórico-metodológica assumida por esta tese a utilizar a autoconfrontação.

A primeira característica ressaltada por Lousada (2006), a partir da análise de ACS com um professor de Francês em um curso de idiomas, é a presença de dois planos enunciativos, que se alternam durante toda a autoconfrontação: um deles, chamado de *plano do tópico* e situado no eixo do “narrar” (cf. Bronckart, 2012[1999]), relacionado à aula filmada e o outro, chamado de *plano do comentário* e situado no eixo do “expor” (cf. Bronckart, 2012[1999]), relacionado à interação entre o interveniente e o professor.

⁴¹ No original: « Des controverses professionnelles peuvent alors s’engager, portant sur les styles des actions de chacun d’entre eux ».

Uma segunda característica diz respeito ao fato de que a maior parte das modalizações está no plano do comentário. Uma terceira característica é a “presença elevada de discurso direto e discurso direto livre, durante a reconstituição da aula, quando o professor procura representar sua própria voz durante a aula ou a voz dos alunos” (Lousada, 2006, p. 243). Além dessas vozes denominadas de “explícitas”, Lousada (2006, p. 243) identifica outras não “explicitadas”.

A seguir, no momento final desta seção, retomo a discussão, apresentada por diversos autores, nos contextos da Clínica da Atividade e dos estudos do ISD sobre situações de trabalho, acerca da relação entre a autoconfrontação e a criação de zonas de desenvolvimento proximal, pensando, especificamente, o contexto da formação de professores.

Proveniente dos estudos de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças em contextos formais de instrução, a noção de zona de desenvolvimento proximal é definida como

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

Nos contextos da Clínica da Atividade e dos estudos do ISD sobre situações de trabalho, a referida noção é retomada para discutir o desenvolvimento de adultos, que participam do que Bronckart (2013, p. 98, grifos do autor) denomina de “dispositivos de *análise de práticas*”, como a entrevista de explicitação, a instrução ao sócia e a autoconfrontação. No fragmento a seguir, esse autor explica como ocorre a criação de uma zona de desenvolvimento proximal nesses dispositivos.

Mesmo se seus conceptores não são tematizados nesses termos, nos dispositivos desse tipo os formadores tentam de fato criar uma *zona de desenvolvimento proximal*: as técnicas de questionar e de retomar, a confrontação com registros em vídeo ou a solicitação de um “sócia” supostamente fazem emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em *conflito*, com as suas representações atuais; e na sua gestão de trocas, os formadores visam também que esses elementos de novos conhecimentos sejam *inteligíveis* para os formandos, ou seja, *integráveis* na configuração atual de suas representações. Os formandos, por sua vez, começam nesse quadro um procedimento de *reflexão*, o que implica, por um lado, na aplicação do processo geral de “refração da atividade”, evocada na introdução deste capítulo, mas que, por outro lado, implica, sobretudo, que o produto desta refração torne-se (*sic*) explícito e comunicável, ou seja, posto

em palavras ou em textos. A reflexão, portanto, leva a *tomada de consciência* de elementos da atividade até então não percebidos, elementos cuja significação é *debatida* nas trocas com os formadores, o conjunto desse processo pode supostamente provar o *desenvolvimento* dos formandos. (Bronckart, 2013, p. 98-99, grifos do autor).

É possível depreender desse fragmento que o objetivo inicial de dispositivos, como a autoconfrontação focalizada nesta tese, é promover o debate de representações sobre o trabalho, o que, por sua vez, pode resultar em tomada de consciência e desenvolvimento, que seriam os objetivos finais. Conforme apontam Fogaça e Cristovão (2014, p. 86), a partir de diversos autores, a ideia de que, em uma zona de desenvolvimento proximal, apenas o companheiro mais experiente poderia auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento do menos experiente foi revista: “Pessoas em interação conseguem aprender juntas e chegar a resultados aos quais não chegariam individualmente, mesmo que aparentemente nenhuma delas tenha um conhecimento superior às demais em relação ao objeto de aprendizagem”.

No processo de debate de representações, como ressalta Bronckart (2013), os formandos são instigados a verbalizar os *conflitos*, que são definidos do seguinte modo por Lousada (2020a, p. 102):

[...] adotamos [...] a visão de conflito advinda da Psicologia do Desenvolvimento: não se trata de uma situação social e nem interpessoal, mas de uma situação em que o indivíduo se vê diante de escolhas que criam tensão, pois são incompatíveis e, portanto, a tomada de decisão é difícil. Nesse sentido, o conflito está no plano cognitivo e emocional e não é negativo em si: ele é inerente ao desenvolvimento. Na vertente da Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação, os pesquisadores falam em: arbitragens entre decisões opostas, contrárias ou diferentes.

Logo após explicar como são criadas as zonas de desenvolvimento proximal através dos dispositivos de análise de práticas, Bronckart (2013) apresenta duas críticas a estudos, principalmente, desenvolvidos no âmbito das Ciências do Trabalho, que se utilizam dos dispositivos mencionados na formação de adultos. A primeira crítica diz respeito ao fato de que esses estudos tendem a focalizar apenas o conteúdo temático dos textos resultantes do uso de dispositivos de análise de práticas, e, assim, dedicar pouca atenção às formas linguísticas dessas verbalizações. A segunda crítica está relacionada à compreensão de desenvolvimento que se depreende desses estudos: ele é entendido como um “efeito automático da tomada de consciência” ou mesmo como a própria tomada de consciência (Bronckart, 2013, p. 100). No âmbito do ISD, Bronckart e outros

pesquisadores têm desenvolvido encaminhamentos teórico-metodológicos para fazer frente às duas fragilidades mencionadas.

Visando superar o foco dado por algumas pesquisas apenas ao conteúdo temático, Bronckart e outros pesquisadores têm enfatizado a relevância dos procedimentos de análise, desenvolvidos pelo ISD, para o estudo dos textos resultantes do uso de dispositivo de análise de práticas. É nesse contexto que o procedimento de identificação das figuras de ação foi concebido e se mostrou produtivo para (re)pensar as noções de desenvolvimento e de tomada de consciência, ajudando, assim, a superar a segunda fragilidade de algumas pesquisas, mencionada há pouco.

Para Bronckart (2013), o desenvolvimento deve ser compreendido como o percurso que passa por, pelo menos, três momentos: a *reflexão*, o *debate interpretativo* e a *atribuição de nova significação*. No fragmento, a seguir, esse autor explica esse percurso, tomando como exemplo o uso do dispositivo entrevista de explicitação no contexto do trabalho de enfermeiras e ressaltando o papel das figuras de ação.

As diferentes figuras de ação constituem [...] formas de representação do trabalho que são efetivamente debatidas no meio hospitalar. Cada enfermeira, no quadro de uma mesma entrevista, propõe sucessivamente diversas dessas figuras de ação, algumas enfermeiras oferecem apenas algumas figuras e outras todas; além disso, com algumas, essa dinâmica interpretativa conduz a um processo de atribuição de uma nova significação ao tratamento evocado (e, mais amplamente ao trabalho), associado a uma nova representação das suas próprias capacidades de ação [...] (Bronckart, 2008c, p. 249, tradução minha⁴²).

No uso de um dispositivo de análise de práticas, a reflexão é motivada por diversos fatores, como indicado pelo próprio Bronckart (2013): a presença de perguntas, a solicitação de um sócio, o uso do vídeo etc. A partir de então, há a instauração de um debate interpretativo, ou seja, são elaboradas, pelos trabalhadores participantes do dispositivo, diferentes “figuras interpretativas do agir” ou “figuras de ação” (Bulea, 2010, p. 123). Nesse processo, alguns trabalhadores propõem algumas figuras; outros, todas. Ainda de acordo com esse autor (2008b, p. 183), a “alternância das figuras de ação”, no texto de um trabalhador, é “um índice da apropriação e interiorização do

⁴² A partir do cotejo do original (Bronckart, 2008c) e da tradução em Língua Portuguesa (Bronckart, 2013). No original: « Les différentes figures d'action constituent, comme nous l'avons relevé, des formes de représentation du travail qui sont effectivement en débat dans le milieu hospitalier ; si chaque infirmière, dans le cadre d'un même entretien, propose successivement plusieurs de ces figures d'action, certaines n'en proposent que quelques-unes et d'autres toutes ; par ailleurs, chez certaines cette dynamique interprétative débouche sur un processus d'attribution d'une nouvelle signification au soin évoque (et plus largement au travail), associée à une nouvelle représentation de ses propres capacités d'action ».

debate interpretativo”. Por fim, se esse debate gerar uma nova significação, é possível dizer que ocorreu desenvolvimento.

Diversas pesquisas do ISD têm buscado identificar, nos textos, indícios linguísticos do desenvolvimento. Entre os diversos exemplos, destaco o empreendimento de Bulea e Bronckart (2008) para demonstrar a relação entre os tipos de raciocínios relacionados à mobilização dos tipos discursivos e, conseqüentemente, das figuras de ação, e o desenvolvimento em adultos.

Para esses autores, a mobilização do discurso interativo estaria relacionada à formulação de “raciocínios *causais-práticos*”, que são esquematizações que levam em consideração “as propriedades da situação particular a que se aplicam” (Bronckart, 2021[2019], p. 358, grifos do autor). O relato interativo implicaria o desenvolvimento do “*raciocínio por exemplo*”, isto é, baseado “na experiência social ou pessoal” ou “em algum tipo de jurisprudência” (Bronckart, 2021[2019], p. 358, grifos do autor). Por fim, a mobilização do discurso teórico estaria relacionada à formulação de “raciocínios *semilógicos*”, caracterizados pela abstração das propriedades particulares de uma situação e por seguir ou “uma lógica de sucessão temporal de eventos” ou a “lógica clássica de demonstração” (argumentos, contra-argumentos e conclusão) (Bronckart, 2021[2019], p. 358, grifos do autor).

Considerando o exposto, a passagem, em um texto, do discurso interativo para o discurso teórico registraria um movimento que parte da particularização para a generalização, o que, para Vigotski caracterizaria a tomada de consciência, e, para Clot, o desenvolvimento (Clot, 2010c).

Ainda no âmbito do ISD, é possível encontrar pesquisas que se dedicaram a observar os indícios de desenvolvimento, a partir do exame da alternância ou dinâmica das figuras de ação, em textos produzidos por professores (Dantas, R., 2019; Dantas-Longui, 2017; Freudemberger, 2015; Nicolas, 2022; Silva, 2015, 2023; Silva; Lousada, 2017). Nessas pesquisas, de modo geral, constatou-se um movimento que parte da verbalização de experiências vividas em sala de aula – em figuras de ação ocorrência e evento passado – para generalizações sobre o *métier* – em figuras de ação experiência, canônica e definição. Esse movimento foi considerado, pelas pesquisadoras mencionadas, um indício de desenvolvimento dos professores colaboradores desses estudos.

Em Silva e Lousada (2017), que revisita dados da dissertação de mestrado de Silva (2015), o movimento ao qual fizemos referência foi compreendido como um

indício de desenvolvimento e relacionado ao processo de formação de conceitos, postulado por Vigotski (2008), conforme registra o fragmento, a seguir.

[...] levantamos a hipótese interpretativa de que essa dinâmica das figuras de ação esteja intrinsecamente ligada ao modo vygotskiano de formação de conceitos (FRIEDRICH, 2012, p. 95). Vygotski (1997) postula que os conceitos cotidianos se formam com as experiências do mundo, ou seja as experiências únicas (em nosso caso, figura de ação ocorrência e acontecimento passado) no contato direto com o mundo, enquanto os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, pois não operam de maneira imediata e direta, mas se apoiam nos conceitos cotidianos e existem dentro de um sistema de conceitos. (Silva; Lousada, 2017, p. 153).

As análises de autoconfrontações com professores iniciantes de Francês, empreendidas em Silva e Lousada (2017, p. 153), evidenciaram, assim, “a passagem da verbalização sobre a experiência prática”, registrada em figuras de ação ocorrência e evento passado, “para a formulação de um pensamento conceitual” sobre o *métier*, realizado através das figuras experiência e definição.

Para finalizar esta seção, é importante ressaltar que, para Bulea e Bronckart (2010), ao possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, os dispositivos de análises de práticas, como a autoconfrontação, quando utilizados na formação de professores, permitem o alcance das capacidades praxiológicas, ou seja, aquelas relacionadas ao domínio da prática, que, por sua vez, poderiam ser decompostas do seguinte modo:

- a) Capacidade de “encontrar” os objetos teóricos nos objetos de ensino à medida que eles circulam em sala de aula, ou de *ser capaz de observar a correspondência entre objetos prescritos e objetos efetivamente ensinados*, combinada com a capacidade de controlar os *movimentos semânticos* que sofrem esses objetos ensinados, no decorrer das aulas.
- b) Capacidade de identificar os *obstáculos*⁴³ que se apresentam à realização de um projeto de ensino, como a resistência de alunos, as condições de funcionamento da turma ou ainda fatores socioculturais mais gerais.
- c) Capacidade de identificar as *técnicas, estratégias ou habilidades* que os próprios professores usam para superar os obstáculos. (Bulea; Bronckart, 2010, p. 50, grifos dos autores, tradução minha⁴⁴).

⁴³ A noção de *obstáculo* tem recebido quando atenção de pesquisadores envolvidos com o ensino e a formação de professores de línguas (cf. Balslev; Bulea-Bronckart; Laurens; Nicolas, 2002; Rocha, 2023; Rocha; Lousada, 2020).

⁴⁴ No original: « a) La capacité de « retrouver » les objets théoriques dans les objets d’enseignement tels qu’ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés* ; capacité jointe à celle de contrôle des *mouvements sémantiques* que subissent ces objets enseignés, dans le cours temporel d’une leçon. b) La capacité d’identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d’un projet d’enseignement, obstacles tenant résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux. c) La capacité d’identifier les *techniques, ruses ou habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles. »

Para Bulea e Bronckart (2010, p. 50), a formação de professores deve priorizar pela “articulação” entre as capacidades praxiológicas e as capacidades epistêmicas, relacionadas ao domínio teórico, e não a ênfase em uma delas, como defendido por alguns correntes pedagógicas contemporâneas.

Finalizada a discussão entre a autoconfrontação, a criação de zonas de desenvolvimento proximal e a formação de professores, a seguir, apresento o percurso metodológico desta investigação.

3 OS TEXTOS *DO E SOBRE* O TRABALHO DO PROFESSOR NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

São os textos, de origens e naturezas distintas, que se configuram como material de análise do ISD. Desde aqueles produzidos na nascente do agir [...], como as prescrições institucionais [...], às representações produzidas informal e espontaneamente pelo actante [...]. Os textos sobre o agir se configuram, portanto, como representações construídas não apenas por trabalhadores, mas pelas mais diversas instituições nas/para as quais esses profissionais atuam. (Medrado; Reichmann, 2020, p. 25-26)

Essa epígrafe, fragmento do capítulo 1 de *Ação-Texto-Formação: Pesquisas em LA sob a luz do ISD* (Medrado; Pereira; Reichmann, 2020), intitulado “A Linguística Aplicada e o Interacionismo Sociodiscursivo: reflexões de uma perspectiva em movimento”, indica alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. Um primeiro deles, presente nas publicações do professor Jean-Paul Bronckart há décadas (cf. Bronckart, 2012[1999]), é a adoção do texto como material de análise. Um segundo pressuposto do ISD evidenciado na epígrafe é a compreensão do texto *do e sobre* o trabalho como um conjunto de “representações construídas não apenas por trabalhadores, mas pelas mais diversas instituições nas/para as quais esses profissionais atuam” (Medrado; Reichmann, 2020, p. 26). Retomei esses dois pressupostos, já evidenciados no Capítulo 2, pois eles estão diretamente relacionados aos objetivos desta tese – a investigação de representações – e ao que me propus neste capítulo, a saber: apresentar os textos *do e sobre* o PRP analisados neste estudo.

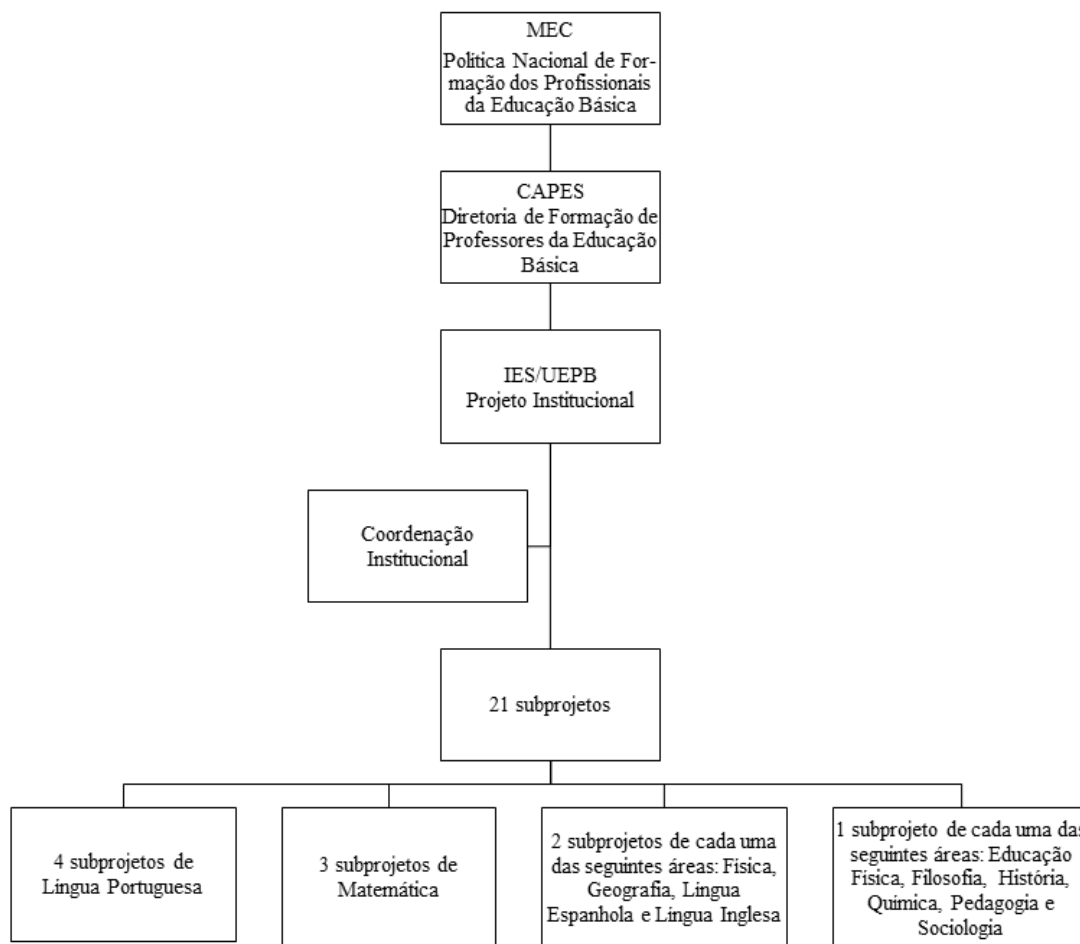
No intuito de alcançar esse objetivo, organizei este capítulo em três seções: na primeira, apresento o contexto e os colaboradores da pesquisa; na segunda, descrevo as etapas do processo de coleta e geração de dados; e, por fim, evidencio a sistematização dada a esses dados e os procedimentos de análise.

3.1 O contexto e os colaboradores da pesquisa

O PRP, conforme mencionado na Introdução, é uma ação da CAPES – autarquia ligada ao MEC – em parceria com IES de todo o Brasil. No interior dessas instituições,

o programa apresenta diversas ramificações. Na Figura 6, a seguir, evidencio o organograma do PRP na IES na qual esta pesquisa foi desenvolvida, a UEPB.

Figura 6 – Organização do PRP na UEPB, na 1ª edição do programa (2018-2020)



Fonte: elaboração própria

Na Figura 6, a primeira posição no topo do organograma é ocupada pelo MEC. Esse órgão do Governo Federal, responsável pela coordenação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em 2016, apresentou, no decreto que instituiu a referida política, a residência como um espaço de formação de professores⁴⁵.

A segunda posição no organograma é ocupada pela CAPES, que, ao longo do século XXI, tornou-se a responsável pela administração de programas de formação de professores. No edital CAPES nº 06/2018, que organizou a 1ª edição do PRP, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica é apresentada como o setor

⁴⁵ Maiores detalhes acerca do contexto sócio-histórico de aparecimento da residência como espaço formativo de professores no Brasil estão no Capítulo 4 desta tese.

da CAPES que ficaria responsável pela resolução de casos omissos e situações não previstas nesse documento.

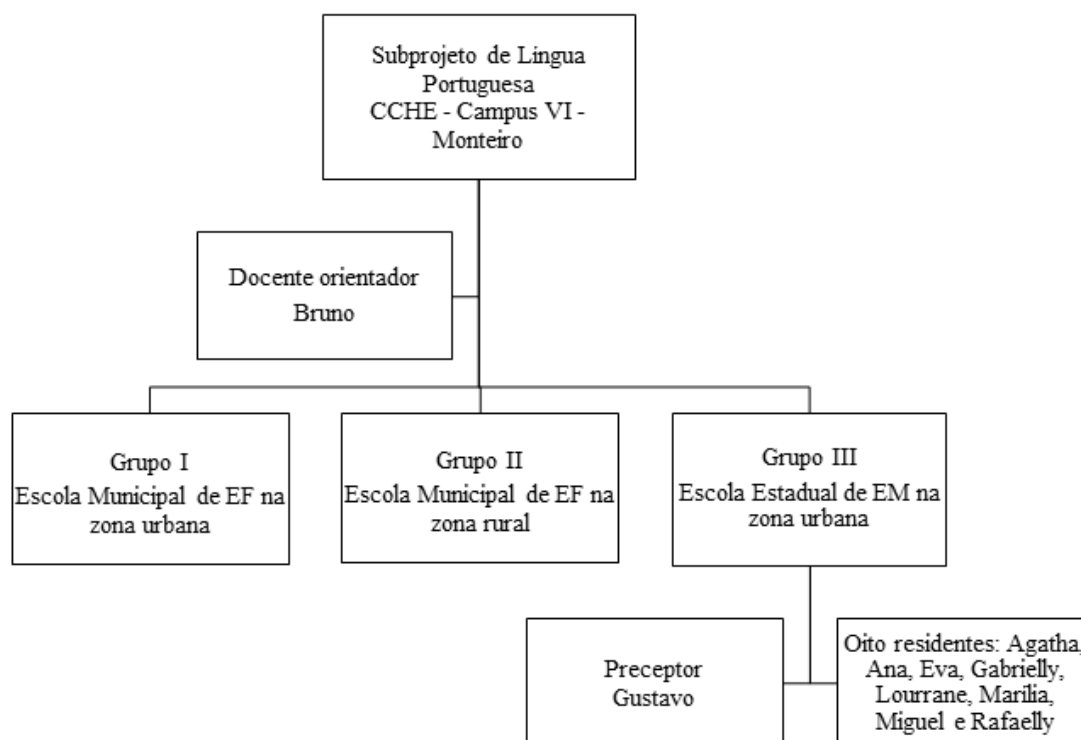
Na Figura 6, depois do MEC e da CAPES, aparece a IES, no caso em questão, a UEPB que, logo após a publicação do edital CAPES nº 06, abriu um processo interno de seleção de subprojetos para o PRP. Escolhidos os docentes orientadores desses subprojetos, foi elaborado um projeto institucional, posteriormente, enviado à CAPES e no qual estava indicado como coordenador institucional o professor Juarez Nogueira Lins, lotado no Centro de Humanidades/*campus* III (Guarabira).

Nessa primeira edição do PRP, a UEPB teve vinte e um subprojetos: quatro de Língua Portuguesa; três de Matemática; dois de Física; dois de Geografia; dois de Língua Espanhola; dois de Língua Inglesa; um de Educação Física; um de Filosofia; um de História; um de Química; um de Pedagogia e um de Sociologia. Todos os quatro cursos de Licenciatura em Letras - Português da UEPB, localizados nos *campi* I, III, IV e VI, foram contemplados com subprojetos.

Cada um dos vinte e um subprojetos da UEPB era compostos por um docente orientador, três professores preceptores e vinte e quatro residentes. Em alguns subprojetos, havia residentes e docentes coordenadores voluntários. As bolsas recebidas por esses componentes tinham os seguintes valores: R\$ 1.400,00 para os docentes orientadores; R\$ 765,00 para os preceptores; e R\$ 400,00 para os residentes.

Na Figura 7, a seguir, apresento o organograma do subprojeto de Língua Portuguesa do CCHE, no âmbito do qual foram gerados parte dos dados desta pesquisa.

Figura 7 – Organização do subprojeto de Língua Portuguesa do CCHE, na 1ª edição do programa (2018-2020)



Fonte: elaboração própria

No subprojeto que eu coordenava no CCHE, dois grupos de residentes, portanto, dezesseis licenciandos, atuavam nos quatro anos do EF em duas escolas ligadas a uma mesma prefeitura: uma localizada na zona rural e outra, na urbana. O Grupo III, focalizado nesta tese, atuava em quatro turmas (A, B, C e D) do 1º ano do EM da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Paulo Freire. Textos *do* e *sobre* o trabalho docente foram produzidos em todos os três grupos do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP em Monteiro. A opção por focalizar o Grupo III, formado pelo preceptor Gustavo e pelos residentes Agatha, Ana, Eva, Gabrielly, Lourrane, Marília, Miguel e Rafaelly, foi baseada em dois motivos. Primeiro, o processo de organização das autoconfrontações do Grupo III foi o primeiro a ficar pronto para ser iniciado. Em face desse motivo, optei por não utilizar a autoconfrontação nos outros dois grupos, que acabaram participando de entrevistas de instrução ao sócio e de sessões reflexivas, que não são objeto de análise desta tese. Segundo, as minhas pesquisas, como apontado no Capítulo 1, sempre focalizaram o contexto dos anos finais do EF. Essa constatação me fez ter como desejo estudar um grupo de trabalho que atuava no EM.

Na subseção seguinte, 3.1.1, descrevo o contexto específico de geração dos dados observados nesta tese e, posteriormente, em 3.1.2, os colaboradores da pesquisa.

3.1.1 O contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa reunia dois espaços localizados na cidade de Monteiro: o CCHE da UEPB e a ECIT Paulo Freire.

A referida cidade, que possui a maior extensão territorial entre os municípios da Paraíba e população estimada de trinta e três mil seiscentos e trinta oito habitantes, está situada na microrregião do Cariri Ocidental Paraibano, a trezentos e dezenove quilômetros da capital do Estado – João Pessoa, e foi fundada em 1872⁴⁶.

O CCHE, que abriga o curso de Letras – Português⁴⁷, ao qual estava ligado o subprojeto do PRP investigado, é o único centro do *campus* VI da UEPB e foi criado em 2006, mesmo ano de instalação de outros dois *campi* (*campus* VI, em João Pessoa, e *campus* VII, em Patos) como parte de um processo de expansão da instituição que havia começado em 2004 com a criação do *campus* IV, em Catolé do Rocha, e foi finalizado em 2010, com a instalação do *campus* VIII, em Araruna.

Um bacharelado – Ciências Contábeis – e três licenciaturas – Letras - Espanhol, Letras - Português e Matemática – estão em funcionamento, nos turnos diurno e noturno, desde a instalação do CCHE. O acesso a esses cursos acontece, principalmente, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza como instrumento de seleção o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As licenciaturas em Pedagogia e em Educação Física já foram ofertadas no CCHE através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Segundo a página oficial do CCHE na Internet⁴⁸, esse centro possui cinquenta docentes, treze servidores técnico-administrativos e mais de setecentos e cinquenta alunos. Muitos desses discentes, principalmente, matriculados no turno noturno, deslocam-se das cidades em que moram para o CCHE, em percursos que chegam a durar quatro horas diárias – duas para a ida e duas para a volta, em ônibus fornecidos por prefeituras ou custeados pelos próprios discentes. Desde 2019, o CCHE possui duas

⁴⁶ Dados disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/monteiro/panorama>. Acesso em: 1. set. 2021.

⁴⁷ Esse também foi o contexto de pesquisa da tese *A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária – professora iniciante em Língua Portuguesa*, produzida, no âmbito do GELIT, por Tatiana Fernandes Sant’ana (2016) e orientada pela professora Dra. Carla Lynn Reichmann.

⁴⁸ <https://centros.uepb.edu.br/cche/>. Acesso em: 2. dez. 2022.

sedes: uma localizada no centro da cidade, na qual ocorriam as atividades do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP, e uma no bairro Altiplano, na qual estavam concentradas as aulas do curso de Letras - Português.

As reuniões do Grupo III aconteciam às segundas-feiras, das 19h às 22h, no auditório da sede do CCHE, localizada no centro da cidade. As entrevistas de ACS e de ACC – objetos de análise – foram realizadas, respectivamente, no ambiente que ocupou nessa sede e no referido auditório.

Entre os anos de 2019 e 2020, quando os dados desta pesquisa foram gerados, o curso de Letras - Português tinha duas entradas ofertadas no primeiro semestre do ano letivo: uma para o turno diurno e outra para o turno noturno. As disciplinas são semestrais e, em sua maioria, têm sessenta horas. Desde a reformulação curricular ocorrida em 2016 e implantada no ano seguinte, o curso possui carga horária de três mil e duzentas horas, sendo quatrocentas e vinte dedicadas aos quatro componentes de estágio supervisionado obrigatório – dois de noventa horas e dois de cento e vinte horas. À época, alguns alunos do curso, entre eles, duas das componentes do Grupo III, estavam ligados a um currículo anterior cuja carga horária total era de duas mil e novecentas horas. Além do PRP, ofereciam bolsas aos alunos do curso de Letras - Português os seguintes programas: Monitoria, Extensão, PIBIC e PIBID. A instituição ainda oferta bolsas de assistência estudantil.

O segundo espaço que forma o contexto desta pesquisa é a ECIT Paulo Freire. Fundada em 1972, essa escola já ofereceu diversos níveis de ensino em diferentes configurações. Desde 2018, ela passou a ser contemplada com o que é denominado como Método ECIT⁴⁹. As escolas estaduais paraibanas que pertencem a esse método, implantado progressivamente desde 2017, oferecem a modalidade Ensino Médio técnico em regime integral. Em 2019, ano de gravação das aulas observadas nesta pesquisa, o Método ECIT estava em sessenta e oito unidades escolares⁵⁰.

No ano de 2019, a Escola Paulo Freire, que ocupou por quase meio século um prédio no centro da cidade de Monteiro, estava em funcionamento em um espaço pertencente à prefeitura municipal, localizado em um bairro mais distante do centro da cidade. Enquanto isso, a sede da escola passava por uma grande reforma. Embora já

⁴⁹ Mais informações sobre o Método ECIT, estão disponíveis no site <http://see.pb.gov.br/metodoecit/quem-somos/>. Há outros dois tipos de escolas estaduais de Ensino Médio na Paraíba: as que oferecem as modalidades regular e/ou EJA deste nível de ensino e as Escolas Cidades Integradas Socioeducativas (ECIS).

⁵⁰ O Método ECIT é um dos focos da tese de doutorado de Philipe Pereira Borba de Araújo, em elaboração no PROLING, sob a orientação da professora Dra. Carla Lynn Reichmann.

tenha abrigado, ao longo dos anos, diferentes escolas, o espaço ocupado em 2019 era muito pequeno e pouco apropriado às necessidades de uma escola do Método ECIT, o que foi tematizado nas ACS e ACC.

Na ECIT Paulo Freire, há a oferta de dois cursos técnicos: Manutenção e Suporte em Informática e Instrumento Musical. As aulas começam às 7h30, logo após um momento padrão em todas as escolas do Método ECIT, que dura em torno de quinze minutos e é identificado como Acolhida. No período da manhã, os alunos assistem a cinco aulas de cinquenta minutos: as duas primeiras são separadas das outras três por um intervalo de vinte minutos. O período das 12h às 13h20 é destinado ao almoço que é servido nas dependências da escola. No período da tarde, que termina às 17h, os alunos assistem a mais quatro aulas de cinquenta minutos: as duas primeiras são separadas das últimas por um intervalo de vinte minutos.

Além dos componentes curriculares do eixo Formação Básica Geral (Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia) e do eixo técnico-profissional escolhido (Manutenção e Suporte em Informática ou Instrumento Musical), os alunos podem se matricular em disciplinas eletivas e frequentam semanalmente as seguintes atividades: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal e Práticas Experimentais. Cada professor das escolas do Método ECIT também atua como tutor de um grupo de alunos.

No ano de 2019, a ECIT Paulo Freire tinha um total de duzentos e cinquenta e sete alunos matriculados, sendo a maioria no curso de Manutenção e Suporte em Informática. O preceptor e os residentes do Grupo III atuavam em quatro das cinco turmas do 1º ano do EM que funcionavam naquele ano letivo. Essas turmas tinham, em média, vinte alunos. A disciplina Língua Portuguesa possuía, à época, cinco aulas semanais⁵¹.

Na subseção seguinte, apresento os colaboradores desta pesquisa, que transitavam entre os dois espaços aqui evidenciados.

⁵¹ Em conversa com o preceptor Gustavo, fui informado que, a partir de 2022, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ter três aulas semanais. As duas aulas que anteriormente pertenciam a essa disciplina correspondem agora ao componente Propulsão, no qual são abordadas as sequências didáticas – material discutido na seção 3.2.

3.1.2 Os colaboradores da pesquisa

O coletivo de trabalho focalizado nesta tese era formado por dez pessoas: eu, Bruno Alves Pereira, o preceptor Gustavo e oito residentes – Ana, Agatha, Eva, Gabrielly, Lourrane, Marília, Miguel e Rafaelly. Desse coletivo, cinco estiveram diretamente implicados nos dados que foram analisados nesta investigação: eu, o preceptor Gustavo e as residentes Ana, Gabrielly e Eva.

A seguir, inicialmente, ressalto duas considerações sobre a minha posição nesta pesquisa. Na sequência, apresento uma breve descrição do preceptor Gustavo, feita a partir de informações coletadas nas entrevistas de autoconfrontação, em um questionário, em uma biografia elaborada a pedido e na minha convivência, iniciada em 2014, com esse colaborador. Posteriormente, traço uma breve caracterização (idade, escolaridade dos pais, renda familiar etc.) do grupo formado pelos oito residentes. Por fim, apresento descrições das residentes Ana, Gabrielly e Eva.

Tendo em vista o fato de que já apresentei aspectos do meu percurso acadêmico-profissional na Introdução desta tese, ressalto aqui apenas duas informações. Primeira, no coletivo em questão, além de pesquisador, eu ocupava a função de docente orientador. Segunda, como parte das minhas atribuições de pesquisador, fui o responsável por conduzir as ACS, ACC e a Restituição ao Coletivo como interveniente – função que nunca havia exercido.

Neste segundo momento desta subseção, passo, a seguir, a apresentar uma breve descrição do preceptor. Em 2019, ele tinha 24 anos e estava em seu quinto ano de atuação como professor, ou seja, na “fase da estabilização”, na proposta elaborada por Huberman (2000[1989]), ao estudar o ciclo de vida profissional docente⁵². Gustavo pertence a segunda geração de sua família que concluiu o Ensino Superior e que trabalhou na docência: a sua mãe é uma professora aposentada. Há anos, ele também desenvolve trabalhos, alguns, inclusive, de grande porte, como ator.

Gustavo era um dos alunos da primeira turma com a qual eu mantive contato no meu primeiro dia de atuação na UEPB, em setembro de 2014. A turma em questão cursava o componente curricular *Pesquisa Aplicada em Língua e Literatura*, no período 2014.2. Na graduação, esse colaborador da pesquisa foi bolsista dos programas de Monitoria e de Extensão. Em 2015, concluiu a Licenciatura em Letras-Português e

⁵² Na proposta de Huberman (2000[1989]), o ciclo de vida profissional do professor teria sete fases: a da entrada na carreira, a da estabilização, a da diversificação, a do pôr-se em questão, a da serenidade e do distanciamento afetivo, a do conservantismo e das lamentações; e a do desinvestimento.

passou a atuar, na condição de prestador de serviço, popularmente conhecida como professor substituto, em uma escola pública da cidade de Monteiro. Nos anos seguintes, além de continuar nesse contexto de ensino com Língua Portuguesa, esse docente atuou nas disciplinas Língua Inglesa e Artes e ministrou aulas também em escolas privadas. Em 2017, Gustavo submeteu-se a um processo seletivo para atuar na Escola Paulo Freire, que, no ano seguinte, passou a pertencer ao grupo de unidades escolares paraibanas que adotam o Método ECIT. A partir de agosto de 2018, Gustavo começou a exercer também a função de preceptor no subprojeto de Língua Portuguesa do PRP no CCHE.

Em 2019, em seu segundo ano de atuação com turmas do EM na ECIT Paulo Freire, Gustavo ministrava a disciplina Língua Portuguesa para quatro turmas de 1º ano do EM (A, B, C e D). As cinco aulas semanais dessa disciplina ocorriam de segunda a quinta-feira. No ano letivo em questão, o preceptor dividia a regência dessas aulas com os residentes: durante quinze dias, ele era responsável pelos cinco horários e os residentes, geralmente, acompanhavam essas aulas como observadores; nos quinze dias seguintes, os professores em formação inicial ministravam todas as cinco aulas. A distribuição da condução das aulas entre preceptor e residentes em períodos iguais tinha como objetivo garantir que esses últimos tivessem cem horas de regência, conforme estabelecia o Edital nº 06/2018.

Às sextas-feiras, o preceptor Gustavo participava do planejamento da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que ocorria nas dependências da ECIT e envolvia os professores das disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Além disso, esse docente, como parte de seu contrato de trabalho de quarenta horas com uma ECIT, ministrava uma disciplina eletiva e mantinha funções nas atividades Estudo Orientado, Avaliação Semanal e Tutoria.

Desde 2014, é bastante perceptível a boa relação que Gustavo mantém com todos ao seu redor. No tempo em que atuou como preceptor do PRP e como colaborador desta pesquisa, essa característica do docente também ficava evidente no trato dele com os funcionários e o corpo discente da ECIT Paulo Freire e com os oito residentes. Muitos alunos tratavam-no como *Tio Gu* – aspecto tematizado nas ACS e ACC – e, comumente, alguns residentes referiam-se a ele como *Gu*.

O terceiro momento desta subseção é destinado à apresentação de uma caracterização do grupo de residentes que atuavam na ECIT Paulo Freire, sob a

supervisão minha e do Gustavo. Esse grupo, formado por sete mulheres e um homem, tinha média de idade de 23 anos e morava na zona urbana de Monteiro. Sete dos membros desse grupo mudaram-se para essa cidade para cursar a licenciatura em Letras-Português na UEPB. Todos pertencem à primeira geração de suas famílias que chegou ao Ensino Superior. Em sua maioria, os membros desse grupo são filhos de pais agricultores e tinham renda familiar média de um a três salários mínimos⁵³.

Antes de ingressarem no PRP, cinco residentes já haviam sido bolsistas na Monitoria ou na Extensão ou no PIBID. Paralelamente ao PRP, duas bolsistas exerciam atividade remunerada. No questionário aplicado, sete dos oito responderam que pretendiam atuar como professores de Língua Portuguesa quando concluíssem o curso. Os oito residentes estão na primeira fase, a entrada na carreira, da proposta elaborada por Huberman (2000[1989]).

Esses oito residentes podem ser agrupados em três subgrupos: i) licenciandos que não haviam cursado nenhuma das disciplinas de estágio supervisionado; ii) licenciandos que já haviam participado de metade dos componentes de estágio; e iii) licenciandos que já haviam cursado todas as disciplinas desse eixo do curso de Letras-Português.

O primeiro subgrupo tinha três membros: Ana e Agatha, do 7º período do curso, e Lourrane, do 9º período. O segundo subgrupo também tinha três membros, que estavam todos matriculados no 9º período: Gabrielly, Miguel e Rafaelly. O terceiro subgrupo tinha dois membros, que estavam matriculados no 10º período do curso: Eva e Marília. Diferentemente dos outros residentes, essas duas alunas estavam ligadas ao currículo em vigência entre 2015 e 2017, no qual havia três disciplinas de estágio supervisionado, conforme descrito na nota de rodapé 6, na Introdução desta tese.

Ainda no final de 2018, no processo de divisão dos vinte e quatro residentes entre os três preceptores do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP, decidi que os professores em formação inicial trabalhariam em duplas, que seriam formadas, dentro do possível, por um membro que já havia cursado, pelo menos, uma disciplina de estágio supervisionado, e outro que não tinha nenhuma experiência em sala de aula como docente.

Já em 2019, no processo de definição dos residentes que participariam das autoconfrontações⁵⁴, propus, o que foi aceito pelo coletivo de trabalho, a colaboração de

⁵³ À época da aplicação do questionário, o salário mínimo brasileiro era de R\$ 998,00.

⁵⁴ Apresentei mais detalhes desse processo na seção 3.2.

um membro de cada um dos três subgrupos mencionados. Desse modo, ficou estabelecido que participariam das autoconfrontações as seguintes residentes: Ana, que atuava no 1º ano A, como representante do primeiro subgrupo, o dos licenciandos que não haviam cursado nenhuma disciplina de estágio supervisionado; e Gabrielly e Eva, que trabalhavam juntas no 1º ano C, como representantes do segundo e do terceiro subgrupos, respectivamente. A seguir, no quarto e último momento desta subseção, apresento uma breve descrição de cada uma das residentes que figuram como colaboradoras desta pesquisa.

Em 2019, Ana tinha 23 anos e, até o início do período de regências no PRP, nunca havia ministrado uma aula. Após a conclusão do EM na rede privada em sua cidade natal, ela matriculou-se no curso de Direito em uma instituição também privada na capital do estado da Paraíba. Os custos de residir em uma cidade longe de sua família e de custear o ensino superior fizeram-na abandonar esse curso.

Em 2016, mudou-se para Monteiro para cursar Letras-Português no CCHE. Embora esse curso não tenha sido a sua primeira opção, Ana indicou, no questionário aplicado, que pretende ser professora de Língua Portuguesa quando concluir a licenciatura. Antes do ingresso no PRP, já havia participado de um programa de Extensão por um ano. Já bolsista do PRP, ela matriculou-se na disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I*, destinada à observação nos anos finais do EF. O meu primeiro contato com essa colaboradora é anterior ao PRP: Ana foi minha aluna na disciplina *Leitura e Produção de Textos III*.

Em 2019, Gabrielly tinha 23 anos. É natural de Monteiro, foi aluna da Escola Paulo Freire nos anos finais do EF e no EM e, assim como Gustavo, tem forte ligação com trabalhos artísticos na região em que está localizado o CCHE.

Antes de ingressar no PRP, já havia participado do programa de Monitoria e cursado duas das quatro disciplinas do eixo estágio supervisionado obrigatório, *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II*, quando, inclusive, foi minha aluna. Gabrielly também esteve em uma de minhas turmas do componente curricular *Leitura e Produção de Textos III*. No período da graduação, essa colaboradora ministrou aulas em um programa governamental e esporadicamente substituindo professores na rede pública. De modo semelhante à Ana, Gabrielly afirmou que pretende atuar como professora quando finalizar a graduação.

Em 2019, Eva tinha 23 anos. Foi aluna de escola privada no EM e mudou-se para Monteiro para cursar graduação no CCHE, a partir do segundo período letivo de 2014. Ela não foi minha aluna em nenhum componente curricular.

Além de participar da Monitoria, Eva foi, por dois anos, bolsista do Programa Pró-Enem, uma atividade ligada à Pró-Reitoria de Extensão que oferece, em diversos *campi* da UEPB, aulas para pessoas que desejam se preparar para o ENEM. Nesse programa, as aulas de Língua Portuguesa estão divididas em três horários: Gramática, Redação e Literatura. Eva, sob orientação de um professor da instituição, ficava responsável pelas aulas do horário Redação. Quando ingressou no PRP, essa colaboradora já havia concluído quase todas as disciplinas do currículo ao qual está ligada, inclusive os três componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório, e dedicava à elaboração do TCC. Como Ana e Gabrielly, Eva apresentou uma resposta afirmativa à pergunta do questionário “Você pretende ser professor de Língua Portuguesa quando concluir o curso?”.

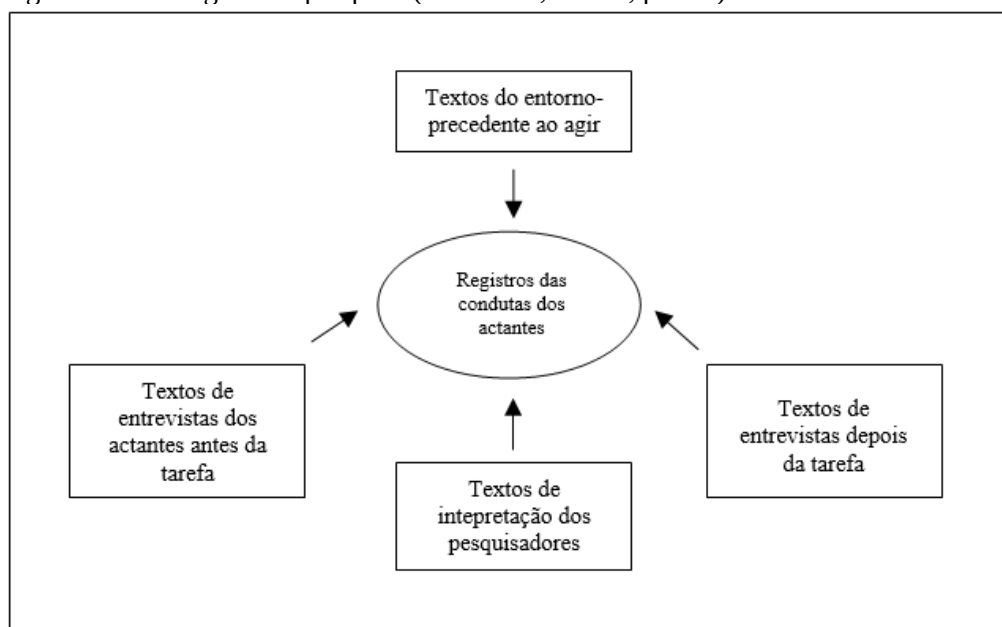
Na seção seguinte, descrevo o processo de coleta e de geração de dados que envolveu os colaboradores aqui apresentados.

3.2 A coleta e a geração de dados

Nesta seção, descrevo as etapas de coleta e de geração dos dados, apontando a relação entre essas etapas e o “Plano geral de pesquisa”, desenvolvido pelo ISD para o estudo dos textos provenientes de situação de trabalho (Bronckart, 2008b, p. 131), e entre essas etapas e o quadro metodológico da autoconfrontação. Antes, porém, é importante frisar que essas etapas estavam descritas no projeto apresentado e, posteriormente, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB. O projeto em questão recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 26625619.0.0000.5188.

Na figura intitulada “Plano geral da pesquisa”, originalmente publicada em 2004 (Bronckart; Groupe LAF, 2004) e reproduzida a seguir, são evidenciados quatro conjuntos de textos que são tomados como dados para o estudo, pelo ISD, de situações de trabalho: os “do entorno precedente ao agir”, os “de entrevista dos actantes antes da tarefa”, os “de entrevista dos actantes depois da tarefa” e os “de interpretação dos pesquisadores”. Esses textos estão diretamente relacionados ao “registro das condutas dos actantes”, que ocupa a posição central na figura.

Figura 8 – Plano geral da pesquisa (Bronckart, 2008b, p. 132)



Fonte: reproduzido de Bronckart (2008b, p. 132)

De acordo com Bronckart (2008b, p. 131-132, grifos do autor), o “registro das condutas dos actantes” corresponde às “gravações audiovisuais de sequências de *trabalho real*⁵⁵, isto é, das condutas verbais e não verbais dos actantes durante a realização de uma tarefa, que são constitutivas [...] do *agir referente*”. Nesta pesquisa, as sequências de trabalho realizado são dez aulas de Língua Portuguesa ministradas, na ECIT Paulo Freire, por um preceptor e por três residentes participantes do PRP. Diretamente relacionados a essas aulas, os textos que são objeto desta pesquisa pertencem a dois dos conjuntos representados na Figura 8: ao dos textos do entorno-precendente ao agir e ao dos textos de entrevista dos actantes depois da tarefa.

Os textos do entorno-precendente ao agir são “documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho” (Bronckart, 2008b, p. 132). Inicialmente, não estava estabelecido como objetivo desta pesquisa direcionar um olhar analítico para os documentos elaborados pela CAPES para organizar o PRP. No entanto, no processo de sistematização dos textos de entrevista dos actantes depois da tarefa, cuja geração é descrita a seguir, revelou-se essencial a análise desses documentos para contextualizar o trabalho de ensino desenvolvido pelos

⁵⁵ Para não causar confusões entre as expressões “trabalho real” e “real da atividade” (Clot, 2006), optei, seguindo outros pesquisadores, por denominar de *trabalho realizado* o que Bronckart (2006d, 2008b) chama de “trabalho real”.

residentes e preceptores. Assim, selecionei os dois textos evidenciados no Quadro 6 como dado desta pesquisa.

Quadro 6 – Textos do entorno-precedente ao agir analisados

<i>Texto</i>	<i>Ementa</i>
Edital CAPES nº 06/2018 (Retificado)	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica
Portaria GAB nº 259	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Fonte: elaboração própria

Na seção 3.3, evidencio os procedimentos de análise dos dois documentos mencionados, e, no Capítulo 4, realizo a análise desses textos elaborados pela CAPES.

O segundo conjunto de textos analisados nesta tese, o das entrevistas dos actantes depois da tarefa é formado pelas autoconfrontações. A seguir, apresento o processo de geração dessas entrevistas, seguindo, para tanto, a listagem das etapas desse quadro metodológico, evidenciadas na seção 2.3.

Conforme discutido no Capítulo 2, considero que a autoconfrontação envolve cinco etapas, sendo a primeira delas, a constituição do coletivo. Finalizado o processo seletivo de preceptores e residentes, as atividades do PRP foram iniciadas em agosto de 2018, com o curso de formação, cujos encontros aconteciam nas dependências do CCHE, às sextas-feiras à tarde. No final de setembro, tendo em vista organizar o processo de ambientação nas escolas-campo, os vinte e quatro residentes foram divididos em três grupos. Nesse momento, eu, o preceptor e os residentes do Grupo III iniciamos o processo de constituição de um coletivo de trabalho dentro do coletivo maior formado por todos os membros do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP no CCHE.

A partir do início da ambientação nas escolas-campo, os encontros semanais do Grupo III passaram a acontecer no período da noite, das 19h às 22h, já que, nos outros horários do dia, o preceptor e os oito residentes estavam na ECIT Paulo Freire. Nesses encontros, eram discutidos diversos aspectos da escola-campo e possíveis linhas de ação para o ano letivo seguinte. Alguns desses encontros foram registrados em áudio, porém, eles não foram sistematizados para este estudo.

A decisão pelo registro audiovisual das aulas surgiu, em um desses encontros, quando o preceptor Gustavo perguntou se eu acompanharia *in loco* as aulas ministradas pelos residentes. Diante da dificuldade de estar nas salas de vinte e quatro residentes

que atuavam em três unidades escolares, sugeri que gravássemos as aulas não só dos professores em formação inicial, mas também do preceptor. A sugestão foi acatada por todos do Grupo III e, posteriormente, pelos membros dos outros dois coletivos que atuavam no EF. É importante frisar que, naquele momento, o registro tinha como objetivo principal a possibilidade de discutir a formação dos professores no âmbito do PRP, e não a geração de dados para uma pesquisa.

Ao longo do 1º bimestre do ano letivo de 2019, a maioria dos residentes e preceptores foi registrando, pelo menos, uma de suas aulas. Enquanto isso, os meus primeiros meses do doutorado (disciplinas, grupo de pesquisa, orientações etc.) foram me aproximando dos métodos indiretos das Ciências do Trabalho, especificamente, do quadro metodológico da autoconfrontação. Em um dado momento, percebi que a adoção desse quadro permitiria concomitantemente discutir a formação dos professores no âmbito do PRP, através da (co)análise do trabalho de ensino, e gerar dados para a minha pesquisa de doutorado. Assim, já no 2º bimestre do ano letivo de 2019, decidi, em comum acordo com os membros do Grupo III, que as aulas gravadas seriam utilizadas em autoconfrontações. Após identificar aqueles já haviam iniciado o processo de registro das aulas e observar se teríamos autoconfrontações com um membro de cada um dos três subgrupos, mencionados anteriormente, ficou acertado, no coletivo de trabalho, que Ana, Gabrielly e Eva seriam as residentes que participariam mais ativamente da (co)análise do trabalho de ensino. Nesse momento, o preceptor Gustavo também aceitou participar das autoconfrontações.

A segunda etapa do quadro metodológico é a gravação das aulas. Um primeiro momento dessa etapa foi destinado à definição da quantidade de aulas a serem gravadas. Para tornar compreensível esse momento, a seguir, explico como se organizavam os encontros da disciplina Língua Portuguesa nas turmas do 1º ano da ECIT Paulo Freire.

Desde o início do processo de ambientação dos residentes nas escolas-campo ainda em 2018, foi possível observar que havia dois tipos de aula nas turmas sob a responsabilidade do preceptor Gustavo, em virtude do seu contexto de atuação, uma ECIT: 1) aquelas destinadas à abordagem do conteúdo estabelecido no Guia de Aprendizagem, proposto pelo professor no começo de cada bimestre; e 2) aquelas destinadas à abordagem do material elaborado pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e enviado às escolas estaduais, em razão de acordo celebrado entre o Governo e esse instituto.

Apresento, na sequência, no intuito de auxiliar à compreensão do primeiro tipo de aulas mencionado, a Figura 9 e um fragmento de uma ACS com o preceptor Gustavo.

Figura 9 – Fragmento de um Guia de Aprendizagem





GUIA DE APRENDIZAGEM – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
ECIT PAULO FREIRE

PROFESSOR	DISCIPLINA	BIMESTRE – MÊS
	Língua Portuguesa	3º Bimestre
JUSTIFICATIVA DA UNIDADE		
- Com base no estudo de literatura, tomar conhecimento das diversidades contidos nos gêneros textuais presentes na contemporaneidade, levando em consideração obras de cunha clássica, para assim contribuir no pensamento do aluno, o tornando um ser presente, crítico e pensante, como também coerente nas suas atitudes e experiências.		
ATIVIDADES PRÉVIAS		ATIVIDADES DIDÁTICAS - CONTEÚDOS
- Reconhecimento das competências e habilidades de leitura, escrita e compreensão.		- Semântica (II) - Negação e ironia - Implícitos e indiretas - Expressões idiomáticas e frases feitas - Letras e sons - Acentuação - Ortografia - Barroco - Barroco no Brasil (I) - Barroco no Brasil (II)
FONTES E REFERÊNCIAS PARA O PROFESSOR		
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1 – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2016. - MATOS, Gregório de. Poemas <u>escolhidos</u>. Seleção, introdução e notas de José Miguel Wisnik. São Paulo: <u>Cultrix</u>, 1976.		
FONTES E REFERÊNCIAS PARA O ALUNO		
- CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1 – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.		

Fonte: material fornecido pelo colaborador Gustavo⁵⁶

ACS2 (A2: Estrutura da palavra)		
SOT: Elaboração do Guia de Aprendizagem (do turno 9 ao turno 28 (T9-T28))		
T9	Bruno	ai terminou o assunto... o assunto letras e sons?
	Gustavo	foi
	Bruno	ah que tava lá no terceiro bimestre?
	Gustavo	isso
	Bruno	que vem no guia?
	Gustavo	isso
	Bruno	e como era a construção do guia? você já me explicou uma vez mas me explica de novo como é a construção do guia
	Gustavo	é... eu fi... eu construí o guia a partir da do livro didático
	Bruno	hum
	Gustavo	dos conteúdos que o livro didático trazia aí eu fiz lá uma uma um apanhado sabe?
	Bruno	hum
T20	Gustavo	foi vendo tipo o o o livro tem seis capítulos... não seis não... oito... se eu não me engano são oito capítulos aí eu dividi em dois capítulos pra cada bimestre... aí eu dividi esses dois capítulos eu fui vendo os assuntos e tentei organizar de uma forma que abrangesse uma parte de gramática né?... é... a literatura e algo algo de de produção

⁵⁶ Algumas informações foram suprimidas, tendo em vista manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

	Bruno	ah tá e aí é você e L* ((<i>nome de uma professora da escola</i>)) eu chamo de L* vocês chamam de L* ((<i>diz com o nome da professora com a pronúncia que ela é conhecida na escola</i>))... ela a mãe dela... a mãe dela disse que é L* ((<i>todos riem</i>)) mas sempre uma discussão ela tem ela tem um E né?
	Gustavo	é... primeiro E
	Bruno	aí... ela participou desse processo ou não?
	Gustavo	na verdade na verdade não porque a gente utilizou como tá no mesmo livro do ano passado e ano passado era só eu no primeiro a gente utilizou o guia que já vinha sendo feito... ano passado... aí eu só passei para ela o guia... os conteúdos ela também não questionou... né?... aí trabalhou
	Bruno	e vem desde o ano passado que é o mesmo guia e o mesmo livro
	Gustavo	é isso que eu construí ano passado
	Bruno	que foi quando você chegou na escola?
	Gustavo	isso... e e só eu... e só eu tinha primeiro ano... porque saíram dois primeiros anos... aí como esse ano foi pra cinco... ela pegou um e aí ... ela só acatou aquilo que tava... aquilo que já tava pronto

No fragmento de ACS transcrito, o preceptor Gustavo explica como era o processo de estabelecimento dos objetos de ensino que aparecem listados sob o título “Atividades didáticas – conteúdos”, nos Guias de Aprendizagem, conforme é possível visualizar na Figura 9. De acordo com esse professor, o estabelecimento dos objetos/conteúdos foi feito originalmente em 2018 – primeiro ano em que a Escola Paulo Freire funcionou como uma ECIT – pelo próprio Gustavo que, à época, era o único docente que tinha turmas do 1º ano do EM naquela unidade escolar. No ano de 2019, quando foram gravadas as aulas (co)analisadas nas autoconfrontações, a listagem de objetos de ensino/conteúdos elaborada anteriormente sofreu apenas algumas pontuais modificações.

Os objetos de ensino/conteúdos apresentados nos guias dos quatro bimestres, majoritariamente, ligados à Gramática/Análise Linguística e à Literatura, são os objetos de ensino/conteúdos contemplados em alguns dos capítulos do livro didático adotado pela escola para o triênio 2018-2020, a saber, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (“são oito capítulos aí eu dividi em dois capítulos pra cada bimestre”). Três das cinco aulas semanais da disciplina Língua Portuguesa eram, geralmente, destinadas à abordagem dos objetos/conteúdos do Guia de Aprendizagem.

O segundo tipo de aula acontecia uma vez por semana, no dia em que havia, em uma dada turma, horários duplos ou geminados (cem minutos) de Língua Portuguesa, e tinha como principal objetivo abordar o material produzido pelo IQE, identificado, pelo próprio instituto, como *sequência didática*, e como *nivelamento*, por alguns professores e outros funcionários da Secretaria de Educação do Estado da

Paraíba. Na Figura 10, a seguir, está reproduzida a primeira página da versão do professor da sequência didática “Revisão e reescrita de artigo de opinião”.

Figura 10 – Primeira página da sequência didática “Revisão e reescrita de artigo de opinião”

REESCRITA DE TEXTO

REVISÃO E REESCRITA DE ARTIGO DE OPINIÃO

Processo de revisão e reescrita de ARTIGO DE OPINIÃO com foco na utilização adequada dos mecanismos de coesão, articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto: elipses, pronomes, advérbios, sinônimos, adjetivos, conjunções.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

ATIVIDADE 1

Leia a proposta de produção abaixo. Depois, de acordo com a orientação do professor, participe do bate-papo sobre ela.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO — 1ª ETAPA

É comum e, provavelmente, você já deve ter ouvido, muitas vezes, a célebre frase: “*Os jovens brasileiros não gostam de ler*”. Leia, a seguir, fragmentos de textos, nos quais diversas pessoas opinam sobre o assunto.

Fragmento 1

“Quem disse que adolescente não gosta de ler? Desconfio dessa história de que jovem não gosta de ler. Pra mim, os que não leem ainda é porque não encontraram um gênero com que se identificassem” (Helena Martinelli, 14)

Fragmento 2

Como autor, busco estar sempre em contato com meu público e o que percebo é que, a despeito da concorrência de todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo da criança – *videogames*, Internet, TV – ela ainda se encanta com fadas, bruxas e heróis que habitam as páginas de um livro. Em algum momento, no entanto, o encantamento e o prazer se perdem, não sei se engolidos pela mesmice, por exemplo, da rotina escolar. Logo, esses ex-leitores poderão ser vistos em *chats* da internet, que empobrecem o nosso – e outros – idiomas. (José Carlos Aragão – escritor e jornalista)

Fragmento 3

“Dequelas receitas suavam que no Brasil já sim. Só que não

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Revisão e Reescrita de Artigo de Opinião.

Habilidades foco:

- Realizar leitura crítica de textos produzidos por alunos, com o auxílio de grade (quadro) de avaliação de texto.
- Analisar os mecanismos de coesão na articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto.
- Reescrever texto produzido por escolar (tema, coerência, gênero, paragrafação, coesão, modalidade escrita formal, correção linguística – ortografia, acentuação, concordância, colocação pronominal, regência, pontuação).

Habilidades relacionadas:

- Analisar proposta de produção de texto, observando as condições de produção.
- Identificar os elementos contextuais, organizacionais/composicionais, linguísticos e enunciativos dos textos.

Fonte: material fornecido pelo colaborador Gustavo

Cada unidade escolar recebia, por meio digital, as versões para o professor, com orientações, conforme é possível visualizar na Figura 10, e para o aluno das sequências didáticas/nivelamentos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, as escolas deveriam providenciar a impressão do material para os alunos. Conforme foi registrado nas aulas gravadas e discutido nas autoconfrontações, às vezes, a impressão não era realizada, em virtude de problemas de infraestrutura, como falta de papel, por exemplo.

Cada unidade escolar ainda deveria garantir que todas as turmas do EM teriam aulas duplas ou geminadas dessas duas disciplinas, nas quais seria aplicado o material elaborado pelo IQE. Segundo o preceptor Gustavo, as diversas mudanças de horário ao

longo do ano de 2019 tinham como objetivo garantir que o horário escolar atenderia ao exposto. Esse colaborador era o responsável por socializar, nos encontros do Grupo III na sede do CCHE, as orientações para o uso das sequências que eram dadas pela coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da ECIT Paulo Freire.

O material elaborado pelo IQE para a disciplina Língua Portuguesa tem como foco a recepção (leitura/escuta) e/ou a produção de um dado gênero textual. Algumas sequências focalizavam um agrupamento de gêneros que partilhavam características. No Quadro 7, estão apresentadas as sequências didáticas utilizadas nas turmas do 1º ano do EM acompanhadas nesta pesquisa.

Quadro 7 – Sequências didáticas utilizadas nas turmas do 1º do EM em 2019

<i>Identificação da sequência didática/nivelamento</i>	<i>Número de páginas</i>	<i>Primeiro ano de uso</i>	<i>Semestre de aplicação (em 2019)</i>
Leitura e interpretação de conto literário	19	2018	1º semestre
Leitura e interpretação de artigo de opinião	10	2018	1º semestre
Revisão e reescrita de artigo de opinião	7	2018	1º semestre
Relato pessoal multissemiótico (campo da vida pessoal)	28	2019	2º semestre
Gêneros poéticos – cordel, poesia visual e <i>slam</i> (campo artístico literário)	18	2019	2º semestre
Reportagem impressa e digital (campo jornalístico-midiático)	20	2019	2º semestre

Fonte: elaboração própria

Conforme demonstra o Quadro 7, seis sequências foram utilizadas ao longo de 2019. Três dessas, as abordadas no 1º semestre do ano, já haviam sido objeto de estudo nas turmas do 1º ano de 2018. As outras três sequências, que eram maiores em extensão, foram recebidas pela escola em 2019 e utilizadas no 2º semestre daquele ano. Nesta pesquisa, há o registro da abordagem de trechos de três das sequências mencionadas: “Leitura e interpretação de artigo de opinião”, em aulas do preceptor Gustavo, “Revisão e reescrita de artigo de opinião”, em aulas do preceptor e da residente Ana, e “Relato pessoal multissemiótico”, em aulas das residentes Gabrielly e Eva.

Ciente da existência desses dois tipos de aula, propus aos quatro colaboradores que gravássemos uma aula de cada um desses tipos. Como já mencionado, alguns residentes e o próprio preceptor já haviam registrado de modo audiovisual algumas de suas aulas. É importante dizer que tomo, aqui, *aula* como sinônimo de *encontro* para,

inclusive, facilitar a identificação ao longo desta pesquisa. Assim, a gravação de uma aula do primeiro tipo corresponde ao registro audiovisual de um encontro, de cinquenta minutos de duração, entre um dos colaboradores e os alunos do 1º ano A ou C, nas dependências da ECIT Paulo Freire. A gravação de uma aula do segundo tipo corresponde ao registro audiovisual de um encontro, de cem minutos de duração, entre um dos colaboradores e alunos, com o intuito de estudar o material elaborado pelo IQE.

No Quadro 8, a seguir, estão evidenciadas as seguintes informações acerca das dez aulas registradas para a autoconfrontação: código de identificação (A1, A2, A3...), turma (1º A ou 1º C), data de realização, conteúdo e origem dele (sequência (S) ou Guia de Aprendizagem (G)) e colaborador ministrante (Gustavo, Ana, Gabrielly ou Eva).

Quadro 8 – Identificação das aulas registradas para autoconfrontação

<i>Código de identificação das aulas</i>	<i>Turma</i>	<i>Data de realização</i>	<i>Conteúdo (Origem do conteúdo)</i>	<i>Colaborador ministrante</i>
A1	1º A	17/07/2019	Revisão e reescrita de artigo de opinião (S)	Gustavo
A2	1º A	11/09/2019	Letras e sons (G)	
A3	1º A	24/07/2019	Revisão e reescrita de artigo de opinião (S)	Ana
A4	1º A	15/08/2019	Ortografia (G)	
A5	1º C	11/07/2019	Leitura e interpretação de artigo de opinião (S)	Gustavo
A6	1º C	21/08/2019	Letras e sons (G)	
A7	1º C	02/10/2019	Relato pessoal multissemiótico (S)	Gabrielly
A8	1º C	25/09/2019	Ciclo de leitura (G)	
A9	1º C	07/10/2019	Relato pessoal multissemiótico (S)	Eva
A10	1º C	09/10/2019	Estrutura da palavra (G)	

Fonte: elaboração própria

As dez aulas sistematizadas no Quadro 8 foram ministradas entre o fim do segundo e o começo do quarto bimestre e foram registradas através de uma câmera Sony AVCHD Cyber-shot, que, embora de pequeno porte, produz filmes de ótima qualidade de som e imagem. Como as salas de aula do prédio que a ECIT Paulo Freire ocupava em 2019 eram extremamente pequenas, a possibilidade de colocar a câmera em um tripé foi logo eliminada. O responsável por operar a câmera ficava sentado próximo à parede

oposta à lousa e à mesa destinada ao docente e apoiava a câmera no mobiliário no qual se instalava para registrar a aula.

Tendo em vista impactar o menos possível no andamento das aulas, optei por solicitar que o preceptor filmasse a residente ministrando a aula e vice-versa, sempre que possível. Nos dias em que o preceptor não podia gravar a residente ou vice-versa, o registro audiovisual foi realizado por uma licencianda de Letras que já tinha uma vasta experiência nesse tipo de geração de dados, decorrente de sua participação no PIBIC.

De posse das gravações de algumas das aulas, dei início à terceira etapa da autoconfrontação: a realização das ACS. Essa etapa ocorreu ao longo do segundo semestre de 2019, em diferentes horários e dias da semana, tendo em vista à disponibilidade dos colaboradores, na sala que ocupo na sede do CCHE, localizada no centro da cidade de Monteiro. As ACS foram gravadas com uma câmera *HandyCam Sony DCR-SX40* instalada em um tripé. A câmera em questão, de um porte um pouco maior que a utilizada nas gravações das aulas, foi posicionada para captar, principalmente, o som e a imagem do preceptor ou da residente e da tela do *notebook* na qual era exibida a aula registrada anteriormente.

A seguir, no Quadro 9, a seguir, estão sistematizadas as seguintes informações acerca das dez ACS: código de identificação (ACS1, ACS2, ACS3...), turma (1º A ou 1º C), data de realização e duração da autoconfrontação, código de identificação da aula exibida (A1, A2, A3...) e participantes envolvidos (preceptor ou residente e interveniente).

Quadro 9 – Identificação das ACS

<i>Código de identificação da AC</i>	<i>Data de realização e duração da AC</i>	<i>Aula exibida</i>	<i>Participantes da AC</i>
ACS1	Parte I - 03/10/2019 87'19" Parte II - 22/10/2019 111'55"	A1	Gustavo e Bruno
ACS2	28/10/2019 83'48"	A2	
ACS3	02/09/2019 161'45"	A3	Ana e Bruno
ACS4	05/09/2019 116'44"	A4	
ACS5	Parte I - 18/11/2019 110'04" Parte II - 23/11/2019 77'02"	A5	Gustavo e Bruno
ACS6	25/11/2019 103'32"	A6	
ACS7	Parte I - 24/10/2019 111'03" Parte II - 30/10/2019 74'53"	A7	Gabrielly e Bruno
ACS8	12/11/2019 75'35"	A8	
ACS9	Parte I - 24/10/2019 154'41" Parte II - 10/12/2019 170'01"	A9	Eva e Bruno
ACS10	19/12/2019 138'55"	A10	

Fonte: elaboração própria

Anteriormente à realização da ACS propriamente dita, geralmente, o interveniente fornece o registro audiovisual para o trabalhador e solicita que este, ao assistir ao material, escolha trechos que serão exibidos no encontro entre eles. O interveniente também pode selecionar, de acordo com seus propósitos, trechos que julgue pertinentes. Nesta pesquisa, decidi, por dois motivos, expostos a seguir, não fornecer as aulas aos quatro colaboradores antes das ACS e não visualizar previamente os registros.

Os colaboradores desta pesquisa tinham longas jornadas ao longo da semana: além das atividades do PRP, Gustavo passava as manhãs e as tardes, de segunda a sexta-feira, na ECIT Paulo Freire e, durante algumas noites, dedicava-se ao teatro; as residentes tinham jornadas menores que a do Gustavo na escola-campo, mas, como alunas da licenciatura, mantinham compromissos com as disciplinas que cursavam. Nesse sentido, se eu solicitasse a visualização dos filmes anteriormente, eu ocuparia dois espaços de tempo da jornada já muito atarefada dos colaboradores: o momento de assistir às aulas em suas residências e o momento de participar da autoconfrontações nas dependências da UEPB.

Como docente orientador do subprojeto de Língua Portuguesa do PRP no CCHE, eu acompanhava de muito perto o planejamento e a regência de aulas dos residentes, incluídas as das três colaboradoras desta pesquisa. Nesse sentido, considere que assistir ao registro das aulas previamente poderia dificultar o processo de condução das ACS: com as informações prévias e já tendo visualizado os filmes, eu já conheceria muito acerca das aulas e, talvez, estivesse menos apto a propor questionamentos que fizessem os colaboradores falar sobre o material que estava sendo exibido.

Assim, em cada ACS, em face dos dois motivos expostos, eu e o colaborador (o preceptor ou uma das três residentes) assistimos, juntos e pela primeira vez, aos registros audiovisuais integrais das aulas. Em virtude dessas decisões metodológicas, as sessões de autoconfrontação tiveram longas durações. Como é possível visualizar no Quadro 9, algumas ACS tiveram mais de uma parte. A ACS1, por exemplo, foi iniciada no dia 03 de outubro de 2019. Após uma hora e meia, em virtude de compromissos do colaborador, a Parte I foi encerrada. Em outro dia, 22 de outubro, realizamos a autoconfrontação do trecho da A1 que não pode ser visualizado no primeiro encontro.

Na primeira ACS com cada um dos colaboradores, expliquei o que seria feito naquela interação e enfatizei que eles poderiam parar a exibição quando quisessem e que eles poderiam falar o que desejassem. Passados alguns minutos do início das ACS, eu solicitava, baseado em Lousada (2006), que o colaborador indicasse o(s) objetivo(s) da aula que estava sendo exibida. Ao final de cada ACS, parcialmente baseado em encaminhamentos tomados por Lousada (2006), eu requisitava que o colaborador respondesse a quatro perguntas: i) o(s) objetivo(s) da aula, anteriormente apresentado(s), foi(ram) alcançado(s)?; ii) qual(is) o(s) ponto(s) positivo(s) da aula observada?; iii) qual(is) o(s) ponto(s) negativo(s) da aula observada?⁵⁷; e iv) que trecho(s) da aula você escolhe para ser exibido na ACC?

Na sequência, descrevo como ocorreu a quarta etapa do quadro metodológico adotado: as ACC. Inicialmente planejada para acontecer em dezembro de 2019, o que não foi possível, pois os colaboradores estavam envolvidos em diversas atividades relacionadas à conclusão do ano letivo na escola e na universidade, essa etapa foi

⁵⁷ Nas visitas periódicas às ECIT, funcionários da Secretaria de Educação do Estado e de empresas parceiras dela, responsáveis pelo acompanhamento da implementação do Método ECIT, solicitavam, através da pergunta “Qual(is) o(s) ponto(s) de atenção?”, que diversos membros da unidade escolar indicassem o(s) ponto(s) negativo(s) de aspectos avaliados. Sabendo disso, eu e os colaboradores desta pesquisa, às vezes, utilizávamos essa pergunta já recorrente no dia a dia da ECIT Paulo Freire para substituir a questão “Qual(is) o(s) ponto(s) negativo(s) da aula observada?”

realizada em fevereiro de 2020. Conforme sistematizado no Quadro 10, são três as ACC desta pesquisa: ACC1, ACC2 e ACC3.

Quadro 10 – Identificação das ACC

<i>Código de identificação da autoconfrontação</i>	<i>Data e duração da autoconfrontação</i>	<i>Data, duração e conteúdo da(s) aula(s) exibida(s) na autoconfrontação exibidos</i>	<i>Participantes</i>
ACC 1	09/03/2020 135'01"	Cenas 1, 2, 3 e 4: A1 Cenas 5, 6, 7 e 8: A3 Cena 9: A4 Cena 10: A2	Ana, Gustavo e Bruno
ACC 2	19/02/2020 143'23"	Cena 1: A8 Cena 2: A5 Cenas 3 e 4: A7 Cena 5: A6	Gabrielly, Gustavo e Bruno
ACC 3	06/03/2020 173'21"	Cena 1: A9 Cena 2: A5 Cena 3: A9 Cena 4: A6 Cenas 5 e 6: A10	Eva, Gustavo e Bruno

Fonte: elaboração própria

Como indica a quarta coluna do Quadro 9, havia, em cada uma ACC, três participantes: eu, no papel social de interveniente; o preceptor Gustavo e uma residente – Ana, na ACC1; Gabrielly, na ACC2; e Eva, na ACC3. Assim, nas ACC, conforme já mencionado na Introdução desta tese, esta pesquisa percorreu um caminho metodológico pouco trilhado nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores que adotam o quadro metodológico da autoconfrontação: a (co)análise do trabalho feita por profissionais de diferentes *status*. Embora tivessem *status* diferentes, o preceptor e as residentes exerciam o mesmo trabalho nas turmas nas quais foram gravadas as aulas, posteriormente, utilizadas nas autoconfrontações.

Ainda no Quadro 9, especificamente, na terceira coluna da esquerda para a direita, é possível observar que a quantidade de cenas de aulas reproduzidas nas ACC foi variável: entre 6 e 10. Três aspectos do processo de seleção dessas cenas precisam ser aqui ressaltados. Primeiro, as cenas exibidas foram as previamente escolhidas pelos colaboradores nas ACS. Segundo, cada colaborador teve, em média, quinze minutos de registros de aula exibidos nas ACC. Terceiro, as cenas eram dos dois tipos de aulas descritos anteriormente: aquelas destinadas à abordagem do conteúdo estabelecido no Guia de Aprendizagem e aquelas destinadas à abordagem do material elaborado pelo IQE.

Exemplifico, a seguir, os três aspectos mencionados a partir da descrição da ACC1. As cenas 1, 2, 3 e 4, que juntas têm cinco minutos de duração, são provenientes da A1, na qual o preceptor Gustavo abordou, no 1º A, o material do IQE intitulado “Revisão e reescrita de artigo de opinião”. As cenas 5, 6, 7 e 8, que juntas têm onze minutos de duração, são provenientes da A3, na qual a residente Ana abordou, no 1º A, também o material do IQE intitulado “Revisão e reescrita de artigo de opinião”. A cena 9 é um fragmento de três minutos de duração da A4, na qual Ana ministrou o conteúdo “Ortografia”. Por fim, a cena 10 é um fragmento de, aproximadamente, sete minutos da A2, na qual Gustavo ministrou o conteúdo “Letras e sons”.

Conforme a segunda coluna da esquerda para direita do Quadro 9 aponta, as três ACC, que ocorreram entre o fim de fevereiro e o início de março de 2020, duraram entre 2h15m e, aproximadamente, 3h. As ACC ocorreram em dependências da sede do CCHE localizada no centro da cidade de Monteiro e foram gravadas com uma câmera *HandyCam Sony DCR-SX40* instalada em um tripé. A câmera foi posicionada para captar, principalmente, o som e a imagem da interação entre o preceptor e a residente, o que impediu a gravação direta da tela do *notebook* utilizado para exibir as cenas.

Ainda em março de 2020, nas semanas seguintes à conclusão das ACC, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus Sars-Cov-2, causador do que se denominou COVID19. Em virtude desse fato, a quinta e última etapa do quadro metodológico da autoconfrontação, a Restituição ao Coletivo, foi adiada e acabou sendo realizada apenas em 6 de março de 2021. Tendo em vista que o texto resultante dessa última etapa não é objeto de análise desta pesquisa, atenho-me a apresentar informações sumárias da Restituição ao Coletivo.

Essa etapa foi realizada no *Google Meet* e registrada através dos recursos disponibilizados por essa plataforma. Dos dez membros do coletivo de trabalho, oito participaram dessa etapa: eu, na condição de interveniente, o preceptor Gustavo, as residentes colaboradoras das etapas anteriores, Ana, Gabrielly e Eva, e os residentes Agatha, Miguel e Rafaelly. Planejei a exibição de quatro cenas: a primeira continha fragmentos de aulas ministradas por Gustavo (A1 e A5); e as outras três, fragmentos das ACC. Embora o encontro tenha se estendido por, aproximadamente, três horas, só foi possível a abordagem de duas cenas: a que continha fragmentos das aulas A1 e A5, ministradas pelo preceptor; e a que registra uma interação da ACC1.

O texto resultante da Restituição ao Coletivo não é objeto de análise nesta tese, em virtude de três motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que incluir a transcrição

da Restituição ao Coletivo colocaria em cena mais uma etapa – a quinta do quadro metodológico da autoconfrontação, o que poderia dificultar ou mesmo impossibilitar a análise do já extenso material formado pelas ACS e ACC. O segundo motivo está relacionado ao fato de que a inclusão da transcrição dessa quinta etapa da autoconfrontação poderia complexificar ainda mais a análise ao trazer para exame as verbalizações de mais colaboradores, Agatha, Miguel e Rafaelly. Por fim, houve a constatação de que a elaboração de respostas às perguntas de pesquisa poderia ser feita sem a análise desse material.

Descritas as etapas de coleta e geração de dados, na seção seguinte, apresento o processo de sistematização dos dados e os procedimentos de análise.

3.3 A sistematização dos dados e os procedimentos de análise

Nesta seção, descrevo a sistematização dos dados e os procedimentos de análise, inicialmente, dos textos do entorno-precedente ao agir e, posteriormente, dos textos das entrevistas dos actantes depois da tarefa.

O Edital CAPES nº 06/2018 e a Portaria CAPES nº 45/2018 são os dois textos do entorno-precedente ao agir que são analisados nesta tese, principalmente, no Capítulo 4. Ao realizar o estudo de uma proposta de formação de professores através do exame de textos governamentais, a análise apresentada no Capítulo 4 assemelha-se à empreendida em Machado e Cristovão (2009).

Os fragmentos analisados do Edital CAPES nº 06/2018 são provenientes da seção 2. *Do Programa de Residência Pedagógica* e incluem a definição e os objetivos do PRP. Os fragmentos da Portaria GAB nº 45/2019 em análise focalizam as definições e os objetivos do PIBID e do PRP, que estão presentes nas duas primeiras páginas do documento, e as atribuições do preceptor e do residente, presentes no Capítulo IV da portaria. A inclusão na análise de fragmentos referentes ao PIBID pode ser justificada pelo seguinte motivo: como a portaria visa regulamentar tanto o PIBID quanto o PRP, a apresentação de um programa é sempre feita colocando o outro programa em perspectiva. Assim, para compreender a definição e os objetivos do PRP, julguei que era necessário apontar o que é dito, no documento, sobre esses dois aspectos do PIBID.

A primeira seção do Capítulo 4 é destinada à análise do contexto de produção do Edital CAPES nº 06/2018 e da Portaria GAB nº 45/2019. Na segunda seção desse capítulo, analiso quatro exemplos, focalizando, principalmente, o plano geral,

componente do nível organizacional, as vozes, do nível enunciativo, os planos da intencionalidade e dos recursos do agir e funções sintático-semânticas de constituintes frasais, do nível semântico (Bronckart, 2012[1999]; Bronckart; Machado, 2004; Lousada, 2006, 2011, 2020b; Machado; Bronckart, 2009), e, por fim, as figuras de ação (Bronckart, 2008b; Bulea, 2010). A análise apresentada na segunda seção do Capítulo 4 visa responder à primeira pergunta de pesquisa: Que representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes são construídas nos textos do entorno-precedente ao agir?

Na última seção do Capítulo 4, elenco os principais resultados das análises feitas nas seções 4.1 e 4.2 e discuto as implicações deles para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores, respondendo, assim, parcialmente, à terceira pergunta de pesquisa: Quais as implicações das representações identificadas nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações para o debate teórico-metodológico sobre o ensino-aprendizagem de Português na Educação Básica e sobre a formação de professores?

As informações sobre a análise dos dois textos do entorno-precedente ao agir, apresentadas nos parágrafos anteriores, estão sistematizadas no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 –Sistematização e procedimentos de análise dos textos do entorno-precedente ao agir

<i>Perguntas de pesquisa</i>	1. Que representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes são construídas nos textos do entorno-precedente ao agir? 3. Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?
<i>Objetivos específicos</i>	i) Identificar as representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes construídas no edital de chamada para apresentação de propostas e em uma portaria regulatória do programa; iii) Discutir as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.
<i>Dados em análise</i>	▪ Duas subseções da seção 2. <i>Do Programa Residência Pedagógica</i>, do Edital CAPES nº 06/2018: • Subseção 2.1 <i>O Programa de Residência Pedagógica visa</i>, que apresenta os objetivos do PRP; • Subseção 2.2 <i>Das definições</i>, que estabelece uma definição para o PRP. ▪ Seis artigos da Portaria GAB nº 45/2018:

	• Artigos 1º, 2º e 3º, que estabelecem definições para o PIBID e para o PRP; • Artigos 4º e 5º, que apresentam os objetivos do PIBID e do PRP; • Fragmentos do artigo 43, que apresentam as atribuições dos residentes e dos preceptores.
<i>Procedimentos de análise</i>	▪ Contexto de produção ▪ Plano geral – Nível organizacional ▪ Vozes – Nível enunciativo ▪ Planos da intencionalidade e dos recursos do agir e funções sintático-semânticas de constituintes frasais – Nível semântico ▪ Figuras de ação

Fonte: elaboração própria

A seguir, descrevo a sistematização dos dados e os procedimentos de análise dos textos das entrevistas dos actantes depois da tarefa. Logo após o final da quarta etapa do quadro metodológico da autoconfrontação, foi iniciado o processo de transcrição das ACS e ACC. Essa etapa da sistematização dos dados foi feita com base nas normas para transcrição estabelecidas pelo Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC) (NURC, 1993), que são muito utilizadas, há décadas, no âmbito dos estudos linguísticos brasileiros.

O resultado da transcrição das ACC e das ACC foi um arquivo com mais de quatrocentas páginas. Diante da impossibilidade de análise da totalidade desse arquivo, passei, com o auxílio da orientadora e da coorientadora desta pesquisa e de seus respectivos grupos de pesquisa, a buscar estabelecer critérios para delimitação do *corpus*. A diminuição do número de colaboradores da pesquisa, e, conseqüentemente, da quantidade de textos em análise, foi uma possibilidade aventada, mas abandonada, tendo em vista o desejo de observar se os textos desses professores apresentavam características distintas em função das experiências prévias desses colaboradores com o ensino (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012])⁵⁸.

Conforme mencionado na subseção 3.1.2 e na seção 3.2, os professores participantes desta investigação tinham experiências distintas em sala de aula: à época da geração dos dados, Gustavo era um professor licenciado e em atuação há cinco anos; Ana nunca havia conduzido aulas na Educação Básica; Gabrielly já havia cursado

⁵⁸ Discutindo especificamente as figuras de ação nos textos de docentes, Bulea-Bronckart e Bronckart (2017[2012], p. 187-188) apresentam algumas perguntas que podem guiar pesquisas que comparem textos de professores: “Quais são as características das figuras segundo o grau de especialização dos professores? Os estagiários conseguem construir uma pluralidade de figuras internas e externas? Segundo qual alternância ou articulação? O que significam a abundância, a mobilização massiva, ou ao contrário, a ausência de uma certa figura?”

metade dos componentes curriculares de estágio supervisionado obrigatório; e Eva, além de já ter cursado todos esses componentes, havia atuado como professora em um programa de extensão da universidade.

Com o abandono da possibilidade de diminuição do número de colaboradores, o passo seguinte foi buscar selecionar trechos das autoconfrontações. Olhando, inicialmente, para as ACS, um caminho metodológico que foi sendo desenhado foi a busca por momentos das dez interações que guardassem semelhanças entre si. Entre esses momentos, estavam os minutos finais das ACS nos quais foram feitas, pelo menos, quatro perguntas, conforme discutido na seção 3.2.

Uma primeira análise desses minutos finais das ACS foi apresentada sob o título “O trabalho de residentes e preceptores no Programa de Residência Pedagógica”, no XI Encontro do Grupo ALTER-AGE-CNPq, realizado *online* em dezembro de 2021⁵⁹. Na ocasião, analisei os trechos de cinco ACS nos quais os quatro colaboradores respondiam às seguintes perguntas: *qual(is) o(s) ponto(s) positivo(s) da aula observada?*; e *qual(is) o(s) ponto(s) negativo(s) da aula observada?* Nas cinco ACS em questão (ACS1, ACS3, ACS5, ACS7 e ACS9), os professores colaboradores se autoconfrontaram com aulas nas quais o material produzido pelo IQE era utilizado.

Considerando a pertinência dessa primeira análise realizada, decidi, junto com a orientadora e coorientadora desta pesquisa e seus respectivos grupos de pesquisa, que, ao tomar os dados das ACS, o foco seria o momento final dessas interações entre o interveniente e cada um dos quatro colaboradores. Foi realizado, portanto, um recorte temático no *corpus*: do conjunto das ACS, interessam as representações dos colaboradores construídas nos segmentos sobre os pontos positivos e negativos do próprio trabalho de ensino de Português.

Assim, são dez fragmentos em análise (APÊNDICE A). Na ACS1 e na ACS5, Gustavo observa aulas nas quais o material do IQE é utilizado; já nas ACS2 e ACS6, esse docente se autoconfronta com aulas cujo conteúdo havia sido determinado pelo Guia de Aprendizagem. Nas ACS3, ACS7 e ACS9, respectivamente, Ana, Gabrielly e Eva observam aulas nas quais o material do IQE estava em uso. Nas ACS4, ACS8 e ACS10, as residentes se autoconfrontam com aulas cujo conteúdo havia sido estabelecido pelo Guia de Aprendizagem.

⁵⁹ Agradeço os comentários extremamente pertinentes da professora Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (UECE), que foi a debatedora da minha apresentação.

Além de serem momentos que guardam semelhanças entre si, em virtude da presença das mesmas perguntas feitas pelo interveniente, os minutos finais das ACS funcionam também como uma síntese do que os colaboradores haviam apontado ao longo das interações. Muitos dos aspectos sobre o trabalho verbalizados pelo preceptor e pelas residentes nesses minutos finais das ACS foram retomados nas ACC, como discutido adiante.

No Quadro 12, apresento uma síntese do plano global dos dez fragmentos de ACS em análise nesta tese.

Quadro 12 – Síntese do plano global dos fragmentos de ACS

ACS1, ACS3, ACS5, ACS7 e ACS9	ACS4, ACS6, ACS8 e ACS10	ACS2
Indicação do(s) ponto(s) positivo(s)	Indicação do alcance do(s) objetivo(s) da aula Indicação do(s) ponto(s) positivo(s)	Indicação do alcance do(s) objetivo(s) da aula Indicação do(s) ponto(s) negativo(s)
Indicação do(s) ponto(s) negativo(s)	Indicação do(s) ponto(s) negativo(s)	Indicação do(s) ponto(s) positivo(s) Indicação do(s) ponto(s) negativo(s)

Fonte: elaboração própria

Na primeira coluna da esquerda para direita, há a indicação do plano global dos fragmentos de cinco ACS (ACS1, ACS3, ACS5, ACS7 e ACS9), nas quais os colaboradores verbalizaram aspectos sobre as aulas do tipo 2: aquelas destinadas à abordagem do material elaborado pelo IQE. Nessas ACS, os STT sobre os pontos positivos e negativos das aulas foram elaborados, nessa ordem, pelos colaboradores, atendendo às requisições feitas nos meus SOT.

Na segunda coluna da esquerda para direita, há a indicação do plano global dos fragmentos provenientes de quatro ACS (ACS4, ACS6, ACS8 e ACS10), nas quais os colaboradores se confrontaram com aulas do tipo 1: aquelas destinadas à abordagem do conteúdo estabelecido no Guia de Aprendizagem. Nessas ACS, os STT de indicação do alcance do(s) objetivo(s) e de indicação dos pontos positivos e negativos foram elaborados, nessa ordem, pelos colaboradores, atendendo às requisições feitas nos meus SOT.

Na terceira e última coluna da esquerda para direita, está o plano global da ACS2. Diferentemente das outros quatro fragmentos de balanço de aulas do tipo 1, na ACS2, a indicação dos pontos negativos é iniciada pelo próprio colaborador, o

preceptor Gustavo, enquanto falava sobre o alcance do objetivo estabelecido para aquela aula (Bruno: aí você disse você acha que... você alcançou esse objetivo?; Gustavo: de certo modo... eu acho que não completamente porque agora eu percebendo eu acho que que... é... eu eu observei um ponto negativo que eu sei que o senhor vai perguntar /.../)⁶⁰.

A observação dos fragmentos das dez autoconfrontações (APÊNDICE A) permitiu a identificação de doze pontos sobre o próprio trabalho de ensino que foram avaliados positivamente ou negativamente pelos colaboradores, conforme apresentado no Quadro 13, a seguir.

⁶⁰ Apêndice A: turnos 3 e 4 da transcrição identificada como ACS2 – Gustavo

Quadro 13 – Pontos positivos e negativos verbalizados pelos colaboradores nas ACS

	Gustavo		Ana		Gustavo		Gabrielly		Eva	
	ACS1	ACS2	ACS3	ACS4	ACS5	ACS6	ACS7	ACS8	ACS9	ACS10
Ausência de artefatos físicos										
Comportamento dos alunos										
Compreensão do conteúdo pelos alunos										
Condução da aula pelo professor										
Domínio e explicação do conteúdo pelo professor										
Gerenciamento do tempo pelo professor										
Manutenção da calma pelo professor										
Participação dos alunos										
Qualidade dos artefatos físicos										
Reação do professor a comportamentos discentes										
Relacionamento professor-alunos										
Utilização de artefatos físicos pelo professor										

Fonte: elaboração própria

Legenda

Ponto positivo	
Ponto negativo	

Quando lido na horizontal, o Quadro 13 fornece informações acerca do compartilhamento (ou não) de avaliações sobre um dado ponto. Exemplifico. O ponto *condução da aula* foi avaliado como um aspecto positivo do próprio trabalho – representado pelo preenchimento na cor amarela – por três colaboradores (Gustavo, Ana e Eva) e em quatro aulas (A2, A4, A6 e A10). Nenhum colaborador indicou ser a condução da aula um ponto negativo.

Quando lido na vertical, o Quadro 13 fornece informações acerca dos pontos avaliados por cada colaborador. Exemplifico. Na ACS1, o preceptor Gustavo indicou dois pontos positivos e um negativo da A1. A *participação discente* e a *compreensão do conteúdo* por esse grupo foram consideradas como pontos positivos; já a *ausência de artefatos físicos* foi apontada como um ponto negativo – representado pelo preenchimento na cor azul.

O passo seguinte foi a delimitação, para análise, dos fragmentos das ACC. Seguindo a proposta de Machado e Bronckart (2009), realizei a identificação do plano geral dos textos resultantes das três ACC (APÊNDICE B, D e F). Concluído esse procedimento de análise, foi possível observar que os conteúdos temáticos encontrados poderiam ser reagrupados em três tipos, o que demonstrou a pertinência de uso, nesta tese, e especificamente, para tratar metodologicamente as ACC, da classificação dos STT, que visa responder à seguinte questão: “quais são os aspectos do agir-referente (e, de modo mais geral, do trabalho e de suas condições de realização) que são explicitamente tematizados pelo entrevistado?” (Bronckart, 2008b, p. 143). Essa classificação foi discutida na subseção 2.2.1.1.

De acordo com essa classificação, os STT são classificados em três tipos: segmentos sobre o agir-referente, segmentos sobre o trabalho em geral, e segmentos sobre a pesquisa em curso. Assim, nesse primeiro tipo, foram enquadrados os segmentos cujos temas, geralmente introduzidos pelos colaboradores, estão diretamente relacionados às imagens das aulas que eram exibidas durante as ACC. A maioria dos segmentos das três ACC pertence a esse primeiro tipo.

No segundo tipo, estão os segmentos relacionados a dois aspectos do trabalho no contexto em questão, que foram introduzidos pelo interveniente no meio e no fim da das ACC, respectivamente, o material enviado pelo IQE e as percepções do preceptor sobre o trabalho das residentes e vice-versa. Por fim, no terceiro tipo, estão os segmentos cujos temas estão relacionados à organização das autoconfrontações, como,

por exemplo, as informações dadas brevemente pelo interveniente acerca das cenas que foram exibidas.

A seguir, fazendo referências à Figura 11, explico o modo pelo qual as representações dos planos globais das três ACC foram organizadas.

Figura 11 – Destaque da representação do plano global da ACC2

Tipo de segmento	Subconjunto do segmento	Cena e Conteúdo temático	Duração
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura de livros literários (acervo da biblioteca da escola) (R; G)	Reação do observador	<i>Cena 1 - Comentário acerca do barulho na filmagem</i>	0'22"
	Reação do actante	<i>Cena 1 - Dúvida sobre um vocabulário utilizado</i>	0'10"
	Determinantes internos e externos	<i>Cena 1 - Discussão sobre gerenciamento da aula e do tempo</i>	5'47"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 1 - Descrição das etapas da aula</i>	5'14"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura do gênero artigo de opinião (P; S)	Preparação e desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 1 - Discussão acerca da escolha do conteúdo/objeto de ensino e do desenvolvimento das aulas de abordagem desse objeto</i>	2'30"
	Reação do actante	<i>Cena 2 - Comentário sobre os próprios comportamentos em sala de aula</i>	1'02"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 2 - Descrição da Cena 2</i>	0'49"
	Desenvolvimento da tarefa / Reação do actante	<i>Cena 2 - Comentário sobre um comportamento em sala de aula</i>	0'07"
	Determinantes internos e externos (alunos)	<i>Cena 2 - Discussão sobre a relação professor-aluno</i>	16'12"
		<i>Cena 2 - Discussão sobre a relação professor-aluno</i>	2'39"

Fonte: reproduzido do Apêndice D

No processo de elaboração das representações dos planos globais das três ACC, a primeira das quatro colunas a ser preenchida foi a terceira da esquerda para a direita. Em cada linha dessa coluna, constam duas identificações: a da cena exibida na ACC e a do conteúdo temático verbalizado pelos colaboradores. O destaque em itálico foi dado a conteúdos que começaram a ser apresentados pelo preceptor e pelas residentes ainda durante a exibição da cena. Quando a verbalização era iniciada, o vídeo era paralisado para que o dito fosse compreensível a todos e, posteriormente, a exibição era retomada. A quarta coluna indica a quantidade de tempo durante a qual o conteúdo temático foi abordado.

Identificados os conteúdos temáticos, da terceira coluna, e a quantidade de tempo que durava a verbalização desses conteúdos, da quarta coluna, o passo seguinte foi categorizar e, conseqüentemente, reagrupar esses mesmos conteúdos em função dos três tipos de STT da proposta de Bronckart (2008b). Para facilitar a visualização das representações dos planos globais, eliminei a indicação dos segmentos sobre a pesquisa em curso. Restaram, portanto, os segmentos sobre o agir-referente e os segmentos sobre o trabalho. Essa classificação ocupa a primeira coluna da esquerda para direita. Na segunda coluna, constam os “subconjuntos” (Bronckart, 2008b, p. 163), como “desenvolvimento da tarefa” e “determinantes internos e externos”.

O subconjunto “reação do actante” ou “reação do observador” diz respeito a intervenções breves dos colaboradores geralmente verbalizadas logo após o início da

exibição e que fazem referência a algum aspecto exibido no vídeo, como a própria gesticulação ao falar ou ainda o comportamento de alunos. Bastante comuns em autoconfrontações de professores (Medrado, 2009; Pereira, 2016), esses segmentos foram aqui considerados como pertencentes ao tipo sobre o agir-referente, pois estão geralmente relacionados ao que era dito pelos colaboradores ao fim da exibição da cena.

As representações dos planos globais das três ACC elaboradas foram utilizadas, na sequência, no processo de delimitação dos fragmentos detidamente analisados nesta tese. Considerando que os segmentos sobre o trabalho abordavam tangencialmente as imagens das aulas gravadas – foco do quadro metodológico da autoconfrontação, optei por eliminá-los do grupo de fragmentos das ACC a serem analisados detidamente. Sobraram, então, os segmentos sobre o agir-referente. É realizado, portanto, novamente um recorte temático no *corpus*: do conjunto das ACC, interessam as representações dos colaboradores construídas nos segmentos sobre o agir-referente.

Em um segundo momento de delimitação das ACC, estabeleci que, em cada novo agir-referente evidenciado nas representações dos planos globais, a análise incidiria sobre o conteúdo temático que tivesse sido abordado durante uma maior quantidade de tempo. Os conteúdos que atendem a esse critério foram preenchidos na cor cinza nas representações dos planos globais. De modo a exemplificar esse segundo momento de delimitação, retomo a Figura 11, que reproduz o trecho inicial da representação do plano global da ACC2.

Na Figura 11, é possível visualizar dois agires-referentes, quais sejam: i) a criação do meio de uma aula de leitura de livros literários e ii) a criação do meio de uma aula de leitura do gênero artigo de opinião. O primeiro agir-referente mencionado aconteceu em uma aula na qual uma residente (R), Gabrielly, ministrou um conteúdo estabelecido pelo Guia de Aprendizagem (G). Conforme indicam a terceira e a quarta colunas, *discussão sobre gerenciamento da aula e do tempo* foi o conteúdo temático relacionado a esse primeiro agir-referente abordado por mais tempo (5m47s). O segundo agir-referente mencionado aconteceu em uma aula na qual o preceptor (P) Gustavo utilizou uma das sequências didáticas do IQE (S). De acordo com a terceira e a quarta colunas, *discussão sobre a relação professor-aluno* foi o conteúdo desse agir-referente abordado por mais tempo (16m12s). Ao final desse segundo momento de delimitação das ACC, foram selecionados doze fragmentos, três de cada uma delas.

O passo seguinte foi observar que pontos elencados nas ACS, sistematizados no Quadro 13, eram retomados nos doze fragmentos das ACC. Nesse processo, verifiquei que, em alguns fragmentos, mais de um ponto era tematizado, possivelmente, em virtude da própria dinâmica interativa das ACC. No Quadro 14, estão apresentados, em ordem alfabética e na primeira coluna da esquerda para a direita, os pontos tematizados pelos colaboradores nesses fragmentos.

Quadro 14 – Pontos tematizados pelos colaboradores nas ACC

	ACC1 P/S	ACC1 P/G	ACC1 R/S	ACC1 R/G	ACC2 P/S	ACC2 P/G	ACC2 R/S	ACC2 R/G	ACC3 P/S	ACC3 P/G	ACC3 R/S	ACC3 R/G
Ausência de artefatos físicos												
Comportamento dos alunos												
Condução da aula pelo professor / Participação dos alunos												
Domínio e explicação do conteúdo pelo professor												
Gerenciamento do tempo pelo professor												
Relacionamento professor-alunos												
Utilização de artefatos físicos pelo professor												

Fonte: elaboração própria

Legenda

Ponto tematizado pelos colaboradores	

Exemplifico, a seguir, a organização do Quadro 14. O ponto *ausência de artefatos físicos* foi abordado em um dos quatro fragmentos selecionados da ACC1, especificamente, naquele que a interação foi suscitada pela exibição de parte de uma aula ministrada pela residente (R) Ana quando utilizava o material enviado pela IQE (S).

Os pontos *condução da aula e participação dos alunos* foram tematizados em quatro dos doze fragmentos das ACC que foram selecionados: duas vezes na ACC1, uma vez na ACC2 e uma vez na ACC3. Em três das quatro ocasiões, estavam em discussão partes das aulas cujo conteúdo foi estabelecido pelo Guia de Aprendizagem (G) e ministradas pelo preceptor (P).

A observação da sistematização realizada no Quadro 14 permitiu identificar que os pontos tematizados nas ACC focalizam duas relações entre elementos básicos do trabalho do professor em situação de sala de aula (Machado, 2007, 2010): *professor-alunos* e *professor-artefatos*. Os pontos que enfatizam a primeira dessas relações são: condução da aula/comportamento dos alunos; condução da aula/participação dos alunos; e condução da aula/relacionamento com os alunos. Os pontos ligados à relação *professor-artefatos* são: ausência de artefatos físicos/explicação dos conteúdos; condução da aula/utilização de artefatos físicos; domínio e explicação do conteúdo; e gerenciamento do tempo.

No Quadro 15, a seguir, estão sistematizadas as informações acerca da análise dos textos transcritos das ACS e ACC: a questão de pesquisa, os objetivos, o recorte nos dados e os procedimentos do quadro teórico-metodológico do ISD empregados.

Quadro 15 – Sistematização e procedimentos de análise dos textos resultantes das ACS e das ACC

<i>Pergunta de pesquisa</i>	2. Que representações sobre o trabalho de ensino de Português, <i>próprio</i> e do <i>outro</i>, são construídas por preceptores e residentes em textos resultantes de autoconfrontações simples (ACS) e cruzadas (ACC)? 3. Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?
<i>Objetivos específicos</i>	ii) Analisar as representações sobre o trabalho de ensino de Português, <i>próprio</i> e do <i>outro</i>, construídas por um preceptor e três residentes em textos resultantes de ACS e ACC; iii) Discutir as implicações das representações identificadas, nos textos

	do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.
<i>Dados em análise</i>	▪ Transcrição de dez fragmentos das ACS nos quais os quatro colaboradores respondem às seguintes perguntas do interveniente: <i>qual(is) o(s) ponto(s) positivo(s) da aula observada?</i> e <i>qual(is) o(s) ponto(s) negativo(s) da aula observada?</i> ▪ Transcrição de doze fragmentos da ACC: quatro da ACC1; quatro da ACC2 e quatro da ACC3
<i>Procedimentos de análise</i>	▪ Contexto de produção ▪ Plano geral – Nível organizacional ▪ Modalizações e Vozes – Nível enunciativo ▪ Figuras de ação

Fonte: elaboração própria

Delimitados, pelo critério temático, dez fragmentos das ACS e doze fragmentos das ACC, mostrou-se necessária a realização de um novo recorte que resultasse nos fragmentos a serem analisados com os outros procedimentos previstos pelo ISD que não o temático. Em face dessa necessidade, decidi focalizar os fragmentos que registrassem o percurso de um dado ponto ao longo da realização do quadro metodológico da autoconfrontação. Iniciei o processo de seleção dos fragmentos pelas ACC e, para tanto, estabeleci três critérios. Primeiro, de cada um dos sete conjuntos de pontos apresentados na primeira coluna da esquerda para direita no Quadro 13, seria escolhido um fragmento. Segundo, os fragmentos escolhidos deveriam contemplar interações suscitadas pela exibição de aulas tanto do preceptor quanto da residente. Terceiro, cada uma das ACC deveria ter o mesmo número de fragmentos analisados. O resultado dessa seleção está sistematizado no Quadro 16.

Quadro 16 – Fragmentos das ACC analisados na tese

		ACC1	ACC1	ACC1	ACC1	ACC2	ACC2	ACC2	ACC2	ACC3	ACC3	ACC3	ACC3	ACC3	ACC3
		P/S	P/G	R/S	R/G	P/S	P/G	R/S	R/G	P/S	P/G	R/S	R/G		
PROFESSOR ↕ ALUNOS	Comportamento dos alunos	●													
	Condução da aula pelo professor/ Participação dos alunos						●								
	Relacionamento professor-alunos											●			
	Ausência de artefatos físicos			●											
PROFESSOR ↕ ARTEFATOS	Domínio e explicação do conteúdo pelo professor													●	
	Gerenciamento do tempo pelo professor											●			
	Utilização de artefatos físicos pelo professor														

Fonte: elaboração própria

Legenda

Fragmento selecionado para análise	●

Ao aplicar os três critérios mencionados, foram selecionados seis fragmentos das ACC, conforme indica o Quadro 16. Em três deles, é abordada a relação *professor-alunos*: condução da aula/comportamento dos alunos; condução da aula/participação dos alunos e condução da aula/relacionamento com os alunos. Nos outros três fragmentos, é discutida a relação *professor-artefato*: ausência de artefatos físicos/explicação do conteúdo; domínio e explicação do conteúdo; e gerenciamento do tempo.

O passo seguinte na escolha dos fragmentos a serem analisados no Capítulo 5 foi recuperar o momento, nas ACS, no qual surgiu a discussão do(s) ponto(s) dos seis fragmentos mencionados no parágrafo anterior. O resultado desse processo de escolha dos fragmentos está sistematizado no Quadro 17.

Quadro 17 – Fragmentos das ACS e das ACC analisados na tese

		ACS	ACC
PROFESSOR  ALUNOS	Comportamento dos alunos	ACS7	ACC1 - P/S
	Condução da aula pelo professor / Participação dos alunos	ACS6	ACC2 - P/G
	Relacionamento professor-alunos	ACS5 ACS9	ACC3 - P/S
PROFESSOR  ARTEFATOS	Ausência de artefatos físicos	ACS3 ACS1	ACC1 - R/S
	Gerenciamento do tempo pelo professor	ACS3	ACC2 - R/G
	Domínio e explicação do conteúdo pelo professor	ACS10	ACC3 - R/G

Fonte: elaboração própria

A análise dos fragmentos evidenciados no Quadro 17, apresentada no Capítulo 5, foi realizada utilizando, especificamente, os procedimentos de identificação das modalidades e das vozes, do nível enunciativo (Bronckart, 2012[1999]; Bronckart; Machado, 2004; Lousada, 2006, 2011, 2020b; Machado; Bronckart, 2009), e das figuras de ação (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012]; Bronckart, 2008b; Bulea, 2010).

O Capítulo 5 está organizado em três seções. Em 5.1, analiso os fragmentos que focalizam a relação *professor-alunos*. Em 5.2, examino os fragmentos que abordam a relação *professor-artefatos*. Essas duas primeiras seções visam responder à segunda pergunta de pesquisa: Que representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, são construídas por preceptores e residentes em textos resultantes de ACS e ACC?

Na última seção do Capítulo 5, intitulada Síntese, elenco os principais resultados das análises e discuto as implicações deles, respondendo, assim, parcialmente, à terceira pergunta de pesquisa: Quais as implicações das representações identificadas nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações para a discussão teórico-metodológica sobre o ensino-aprendizagem de Português na Educação Básica e sobre a formação de professores?

Para finalizar esta seção, apresento a formatação dos fragmentos de ACS e ACC utilizados no Capítulo 5. Para tanto, reproduzo, a seguir, o trecho inicial da transcrição da ACS1.

ACS1 (A1: Revisão e reescrita de artigo de opinião) SOT: Pontos positivos STT: Participação dos alunos / Compreensão do conteúdo pelos alunos (T1-T2)		
T1	Bruno	qual é o ponto mais... pode ser mais de um... ponto positivo da do da dessas aulas da sequência que a gente viu?
	Gustavo	<u>eles apesar de ser uma aula à tarde eles estavam interagindo ba/bastante foi a interação foi... muito boa... a turma... colaborou muito com isso... eles entendiam o que eu realmente tava querendo o que o texto dizia... o que eu tava querendo que eles entendessem... é... e eu gostei muito que eles que eles fizeram... todos fizeram o o... o artigo bonitinho... o artigo ((faz o sinal de aspas com as mãos))... eles escreveram a opinião deles bonitinha</u>

Antes do fragmento das ACS propriamente dito, constam quatro informações: a identificação da ACS em questão (ACS1) e, conseqüentemente, da aula gravada que está em análise naquela interação (A1: Revisão e reescrita de artigo de opinião); a identificação sintética do conteúdo temático tanto do SOT quanto do STT; e os turnos de fala correspondentes àquele STT (T1-T2). A identificação das ACC segue o seguinte formato:

ACC2 – Cena 5 (A6 – Letras e sons (G) – Gustavo) Conteúdo temático: Discussão sobre a condução da A6 e a participação de alunos (T386-T405) Pontos das ACS retomados: Condução das aulas/Participação dos alunos Subconjunto do STT: Desenvolvimento da tarefa

Na primeira linha, há a identificação da ACC (ACC2) e da cena exibida durante essa interação (Cena 5). No exemplo em questão, a cena registra um momento da A6, cujo conteúdo (Letras e sons) havia sido estabelecido pelo Guia de

Aprendizagem (G) e cujo ministrante era o preceptor Gustavo. Na segunda linha da identificação do fragmento, há duas informações: o conteúdo temático indicado no plano global da ACC em questão (Discussão sobre a condução da A6 e a participação de alunos); e os turnos de fala contemplados naquele fragmento (T386-T405). Na terceira linha, há a indicação do(s) ponto(s) das ACS que esse conteúdo retoma (Condução das aulas/Participação dos alunos). Por fim, há a identificação do subconjunto de STT (Bronckart, 2008b) ao qual pertence aquele fragmento (Desenvolvimento da tarefa).

Depois da identificação do fragmento, tanto das ACS quanto das ACC, aparece a transcrição. Na primeira coluna da esquerda para direita, há a indicação dos turnos de fala em ordem crescente (T1). Na segunda coluna, está a indicação do responsável pelo turno de fala (Bruno e Gustavo). Na terceira coluna, está a transcrição do turno feita de acordo com as normas do NURC. Conforme já mencionado no Capítulo 2, utilizei cores (*ocorrência*, *evento passado*, *experiência*, *canônica* e *definição*) e recursos tipográficos (*figura interna* e *figura externa*) para sinalizar os diferentes tipos de figuras de ação.

Apresentados as etapas de sistematização dos dados e os procedimentos de análise, passo, a seguir, ao Capítulo 4, no qual os textos do entorno-precedente ao agir estão em exame.

4 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO UM NOVO ESPAÇO NO ENTRELUGAR SOCIOPROFISSIONAL: AS REPRESENTAÇÕES NOS TEXTOS DO ENTORNO-PRECEDENTE AO AGIR

A Residência Pedagógica (RP) é um espaço de educação formal por conseguinte, de desenvolvimento (BRONCKART, 2008) sem precedentes, não apenas para os professores em formação, mas também para os professores orientadores e demais actantes envolvidos no Programa (Medrado; Costa, 2020, p. 147)

Neste capítulo, examino dois textos do entorno-precedente ao agir no PRP, o Edital CAPES nº 06/2018 e a Portaria GAB nº 259/2019, com o intuito de responder à primeira e, parcialmente, à terceira pergunta desta pesquisa: 1) Que representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes são construídas nos textos do entorno-precedente ao agir? e 3) Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?

Para atingir esse intuito, este capítulo foi organizado em quatro seções. Inicialmente, discuto o contexto de produção dos dois textos em foco neste capítulo. Na sequência, a partir da análise de três exemplos, evidencio as representações construídas nos segmentos de conceituação e de apresentação dos objetivos do PRP. Em seguida, a partir de um exemplo, discuto as representações construídas nos segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes. Por fim, elenco os principais resultados, discutindo as implicações deles para a formação de professores.

4.1 Os antecedentes do Programa de Residência Pedagógica: o contexto de produção dos textos do entorno-precedente ao agir

A apresentação do contexto de produção dos dois textos em análise, feita nesta seção, está estruturada em cinco momentos. Inicialmente, abordo o surgimento da compreensão de residência como um espaço formativo no contexto da formação de médicos, no final do século XIX, nos EUA. Na sequência, tematizo o aparecimento da perspectiva acadêmica defensora de uma epistemologia da prática no Brasil, no final do

século XX. Em um terceiro momento, apresento algumas experiências brasileiras identificadas como residência na formação inicial e continuada de professores, em sua maioria, iniciadas antes da publicação dos dois documentos em análise. Em um quarto momento, demonstro o aparecimento da ideia de residência na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Por fim, evidencio, especificamente, os aspectos relacionados aos contextos físico e sociossubjetivo (Bronckart, 2012[1999]) do Edital CAPES nº 06/2018 e da Portaria GAB nº 259/2019.

Para realizar o primeiro momento, recorri à apresentação da história da residência na formação de médicos feita na dissertação de Horii (2013), que investigou o Programa de Residência Médica em Neurologia, da Faculdade de Medicina da USP, e o Programa LUMINI, do Instituto de Física da USP, destinado à formação continuada de professores de Física, no intuito de verificar o que pode ser transferível do primeiro contexto para a formação no segundo.

De acordo com Horii (2013), a residência médica nos moldes como conhecemos hoje surgiu em 1889, no *John Hopkins Hospital*, por iniciativa de William Stewart Halstead, à época chefe do departamento de cirurgia. Ao perceber que pacientes tratados por médicos novatos na profissão tinham mais probabilidade de óbito, Halstead definiu que quatro recém-formados trabalhariam, naquele departamento, em regime de treinamento. Esses profissionais, que, inicialmente, moravam nas dependências do hospital, trabalhariam sob supervisão e, paulatinamente, assumiriam maiores responsabilidades. No século seguinte, a residência médica passou a fazer parte da formação de médicos em diversas partes do mundo. No Brasil, por exemplo, a residência surgiu na primeira metade da década de 40 do século XX, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, com a especialidade de ortopedia. A regulamentação do curso de residência médica no país, porém, só aconteceu mais de três décadas depois, em 1977. Hoje, a compreensão de residência como um espaço formativo de pós-graduação do profissional médico é algo partilhado por uma parcela relativamente grande da população do mundo.

O segundo momento desta seção é dedicado a um aspecto do contexto de produção já relacionado à formação de professores – diferentemente do apresentado anteriormente, o surgimento da epistemologia da prática, que, de acordo com diversos

pesquisadores (Curado Silva, 2020; Faria; Diniz-Pereira, 2020; Paiva, 2020)⁶¹, está subjacente à proposta do PRP surgida com o edital CAPES nº 06/2018.

Segundo Curado Silva (2020), por muitos anos, a racionalidade técnica foi a perspectiva predominante na formação de professores. Nessa compreensão, o professor era entendido como um profissional que deveria dominar modelos que seriam posteriormente aplicados em sala de aula. A partir dos anos 80 do século XX, muitos estudiosos passam a reconhecer o papel do professor como um produtor/mobilizador de saberes em seu local de trabalho e não apenas um mero aplicador de conhecimentos produzidos por teóricos. Surgia, assim, a perspectiva da epistemologia da prática. Entre os estudiosos relacionados a essa perspectiva, está o norte-americano Daniel Schön, que baseado nas ideias de seu compatriota John Dewey, defendia o papel da reflexão *na e sobre* a prática como um dos fundamentos principais da atividade docente. Ainda segundo Curado Silva (2020), a perspectiva da epistemologia da prática entrou no Brasil a partir dos anos 90 do século XX.

De acordo com alguns pesquisadores brasileiros, alguns inclusive com larga experiência na discussão sobre a perspectiva da epistemologia da prática (Curado Silva, 2020; Faria; Diniz-Pereira, 2020; Paiva, 2020), há um diálogo entre essa perspectiva e os documentos do PRP. Objetivos do programa, como o fortalecimento do “campo da prática” (Brasil/CAPES, 2018c, p. 1) e o exercício “de forma ativa da relação entre teoria e prática profissional docente” (Brasil/CAPES, 2018c, p. 1; Brasil/CAPES, 2019, n. p.), são exemplos desse diálogo.

Dentre as diversas decorrências da inserção da perspectiva da epistemologia da prática no processo de formação de professores, está o surgimento de propostas e experiências de residências como espaços formativos para docentes – aspecto deste terceiro momento desta seção. As propostas de lei (PL) e experiências identificadas por esta pesquisa, a partir da leitura de Faria e Diniz-Pereira (2018); RBPFP (2020, 2021) e Silva e Cruz (2018), estão sistematizados no quadro a seguir.

⁶¹ Focalizei aqui a discussão sobre *epistemologia da prática* a partir das reflexões de pesquisadores brasileiros que têm observado a influência dessa perspectiva teórica no PRP. Para um aprofundamento sobre *epistemologia da prática*, conferir, entre outros, Schön (2000), publicado originalmente em inglês em 1987, e Zeichner (1993).

Quadro 18 – Propostas de lei e experiências de residência na formação de professores no Brasil

Ano	Denominação	Propositor/Realizador	Tipo de formação
2006	Programa de Residência Pedagógica (PRP)	Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Inicial
2007	Residência Educacional	PL 227/07 – Proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE), arquivada em 2011	<u>Continuada</u>
2008	Projeto de Residência Pedagógica	Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) (RS)	Inicial
2009	Residência Pedagógica	Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	<u>Continuada</u>
2010	Residência Pedagógica	Projeto de pesquisa liderado por professores do curso de Pedagogia das Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Inicial
2011	Projeto Imersão Docente (PID) ⁶²	Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG	Inicial
	Residência Pedagógica	Fundação Municipal de Educação de Niterói em parceria, estabelecida pelo MEC, com a Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	<u>Continuada</u>
	Programa de Residência Docente (PRD)	Colégio Pedro II (RJ)	<u>Continuada</u>
2012	Programa Residência Educacional	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	Inicial
	Residência Pedagógica	PL 284/12 – Reformulação da PLS 227/07 feita pelo senador Blairo Maggi (PR/MT), aprovada e remetida à Câmara dos Deputados em 2014	<u>Continuada</u>
2014	Residência Docente	PL 6/2014 – Proposta do senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES)	<u>Continuada</u>
	Curso Residência Docente	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	<u>Continuada</u>
2015	Programa de Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro (SP)	<u>Continuada</u>
2018	Programa de Residência Pedagógica (PRP)	CAPES	Inicial
	Programa de Residência Pedagógica CO.LETIVO	Instituto Canoa	Inicial
	Programa de Residência Docente (RD)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	<u>Continuada</u>

⁶² Um dos focos da tese de Faria (2018), essa experiência já foi denominada de *Residência Docente*.

Fonte: elaboração própria, a partir da leitura de Faria e Diniz-Pereira (2018); RBPFP (2020, 2021) e Silva e Cruz (2018)

O Quadro 18 está dividido em quatro colunas. Na primeira da esquerda para a direita, está apresentado o ano em que a PL ou a experiência denominada como residência foi proposta. Por vezes, essa data não corresponde ao início da implementação, como indica o seguinte exemplo: o *Programa de Residência Pedagógica*, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, foi proposto em 2006, mas só foi implantado de fato três anos depois, em 2009.

A segunda e a terceira colunas da esquerda para a direita indicam, respectivamente, a denominação dada à proposta ou experiência de residência e o proponente/realizador. A quarta coluna evidencia o tipo de formação focalizado pela experiência ou PL (**Inicial** ou Continuada). Os sombreados em verde identificam as três PL; e os sombreamentos em salmão indicam residências propostas pela iniciativa privada ou pelo terceiro setor. Como é possível visualizar, a maioria das experiências – não sombreadas – aconteceu por iniciativa de instituições públicas, como as universidades e a CAPES.

Das sete experiências de residência na formação inicial de professores listadas no Quadro 18, três estão relacionadas a universidades públicas, localizadas no Sudeste (UNIFESP e UFMG) e no Centro-Oeste brasileiro (UFMS/UEMS); uma é de autoria de uma universidade privada, localizada no Sul do país (ISEI); uma é de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo; uma é de responsabilidade do terceiro setor (Instituto Canoa); e uma, de autoria da CAPES e objeto desta tese, é a única pensada para todo o território nacional.

Das seis experiências de residência desenvolvidas na formação continuada evidenciadas no Quadro 18, três são de responsabilidade de universidades públicas, localizadas na região Sudeste (UERJ, UFMG e UFJF); uma é resultante de uma parceria entre o governo municipal da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, e a UFMG; uma é de responsabilidade do Colégio Pedro II – repartição federal; e uma é desenvolvida em uma escola privada da cidade de São Paulo.

As três PL tinham como foco professores já graduados. A primeira, de autoria do então Senador pelo Estado de Pernambuco Marco Maciel, propunha a existência da *Residência Educacional*, que seria uma etapa obrigatória a todos os professores que desejassem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF. Embora realizada após

a formação inicial, a *Residência Educacional* não seria considerada um curso de pós-graduação. Essa proposta começou a tramitar no Senado em 2007 e foi arquivada em 2011 (Brasil, 2007; Faria; Diniz-Pereira, 2018).

Em 2012, a PL 284/2012, de autoria do então Senador pelo Estado de Mato Grosso Blairo Maggi, propôs um resgate da proposta de Marco Maciel, com algumas alterações. A primeira delas diz respeito à denominação: de *Residência Educacional* para *Residência Pedagógica*. A segunda alteração é a eliminação do caráter de etapa obrigatória na formação de professores. Para incentivar a sua realização por docentes, a PL 284/2012 defendia que o certificado de conclusão da *Residência Pedagógica* pudesse ser contabilizado como um título nos processos seletivos para atuação na Educação Básica. Ao longo da tramitação, a proposta foi ampliada para todos os professores. Na Câmara dos Deputados, a PL 284/2012 tornou-se a PL 7552/2014, que, atualmente, tramita em caráter conclusivo e aguarda a análise de três comissões dessa casa legislativa (Educação; Finanças e Tributação; Constituição e Justiça e Cidadania).

Em 2014, começou a tramitar, no Senado Federal, a PL 6/2014, de autoria do então parlamentar pelo Estado do Espírito Santo Ricardo Ferraço, que previa a seguinte alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996: a inclusão da *Residência Docente* como etapa facultativa ulterior à formação inicial de professores. Nessa proposta, a residência, com duração de duas mil horas, teria como público-alvo licenciados há, no máximo, três anos e como coordenadores e supervisores, professores universitários e docentes da Educação Básica, respectivamente (Brasil, 2014; Silva; Cruz, 2018). Essa proposta foi aprovada e remetida à Câmara dos Deputados, onde transformou-se na PL 5054/2016, que, posteriormente, foi apensada à PL 7552/2014, mencionada no parágrafo anterior.

Em 2021, uma nova proposta de lei, a PL 3970, foi apensada à PL 5054/2016. De autoria de quatorze deputados, a proposta de 2021 visa definir os valores das bolsas do PIBID e do PRP e vedar as possibilidades de “cancelamento, contingenciamento, interrupção ou corte” dessas bolsas (Brasil, 2021).

Conforme é possível visualizar no Quadro 18, a experiência de residência mais antiga é a do curso de Pedagogia da UNIFESP do campus Guarulhos. Denominada de *Programa de Residência Pedagógica*, essa experiência, que ainda se encontra em funcionamento, surgiu no processo de criação da referida licenciatura, em 2006, como um espaço que passou a ocupar o lugar dos estágios curriculares obrigatórios (Giglio, 2020). Assim, essa é a única das experiências na formação inicial listadas no Quadro 18

que se constitui como uma atividade obrigatória. Em quatro dessas experiências – *Projeto de Imersão Docente*, *Programa de Residência Educacional*, PRP e *Residência Pedagógica CO.LETIVO*, os licenciandos aprovados nos processos seletivos dessas atividades facultativas recebem bolsas.

Além de ser a única iniciativa de residência pensada para todo o território nacional, o PRP possui outras três características que o destacam positivamente das experiências de residências sistematizadas no Quadro 18. A primeira diz respeito ao fato de que o PRP é a experiência de residência que possui o maior tempo de duração por edição, dezoito meses. No outro extremo, o *Projeto de Residência Pedagógica*, mantido pelo ISEI, tem duração de uma semana.

A segunda característica é a presença de bolsas para os professores da Educação Básica, denominados de preceptores no PRP. Nas informações recolhidas por esta pesquisa acerca das experiências de residência, quase nada é dito sobre o pagamento de bolsas para esses professores que recebem os residentes. No PRP, à época da 1ª edição, o valor da bolsa, R\$ 765,00⁶³, correspondia a 76,65% do salário mínimo. Embora tenha um valor que pode ser considerado até simbólico, a bolsa *remunera*, mesmo que minimamente, o trabalho de um profissional que, ao longo dos tempos, teve que se dedicar a mais de um vínculo para conseguir fazer frente às despesas mais básicas. Em uma sociedade capitalista, considero que seja exigir demais desses profissionais solicitar que eles dediquem parte do seu tempo a experiências de formação de outros professores sem serem remunerados para tanto. Ouso ainda dizer que qualquer experiência de formação continuada que queira atingir maciçamente os professores da Educação Básica deverá contar, entre suas prioridades, com um planejamento de bolsas, financiadas por uma entidade governamental (federal, estadual ou municipal), a serem ofertadas a esses docentes.

Uma terceira característica que distingue o PRP de outras experiências de residência é a construção de “redes e comunidades colaborativas” (Callian; Magalhães, 2019) ou de um grande coletivo de trabalho, subdividido em pequenos grupos. O residente não está sozinho. No âmbito do PRP, ele conta com a colaboração direta do docente orientador, do preceptor e dos demais residentes alocados em seu grupo. Há também a participação dos membros da comunidade escolar que recebe o residente e

⁶³ A partir de janeiro de 2023, o valor da bolsa do preceptor passou a ser 1.100,00. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-novos-valores-das-bolsas>. Acesso em: 1. mar. 2023.

dos outros grupos do coletivo maior de trabalho do PRP (outros preceptores e seus residentes).

O quarto momento desta seção é destinado a demonstrar a presença da noção de residência no decreto 8752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff. Nesse documento, há quatro menções à residência na formação de professores: em três delas, o substantivo é acompanhando do adjetivo *pedagógica*, e em uma, do adjetivo *docente*. Não há, no entanto, nenhuma definição precisa dessa noção.

A primeira menção à residência está na seção II *Dos objetivos*, do Capítulo I *Dos princípios e objetivos*, quando o documento apresenta os nove objetivos que integram a referida política:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: (...) VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo da prática inclusive por meio de *residência pedagógica* (Brasil, 2016, grifos meus)

No artigo 3º, a *residência pedagógica* parece se equivaler ao que seria o estágio curricular obrigatório, que, por sua vez, não é mencionado no decreto de 2018: um espaço curricular destinado à observação e à intervenção em salas de aula da Educação Básica.

As outras três menções à residência aparecem no Capítulo II *Da organização, do planejamento e dos programas e ações integrados e complementares*: uma vez na seção II *Do planejamento estratégico nacional e dos planos estratégicos dos Estados e do Distrito Federal* e duas vezes na seção III *Dos programas e ações integrados e complementares*.

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: (...) IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de *residência pedagógica*. (...)

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: (...) VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de *residência pedagógica*; (...)

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: (...)

VIII - *residência docente*, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa. (Brasil, 2016, grifos meus)

No artigo 8º, a *residência pedagógica* parece ser entendida como uma ação de formação continuada de professores. Adiante, no artigo 11, a lista de sinônimos aventados ganha mais um item: a residência como programa de iniciação à docência aparece ao lado de outras ações a serem apoiadas técnica e financeiramente pelo MEC, como cursos de formação inicial e continuada e de segunda licenciatura. No artigo 12, a noção de residência tem um caráter mais genérico e surge em uma lista que contém outras ações, como formação inicial, projetos pedagógicos e mestrados acadêmicos e profissionais.

Um ano e cinco meses depois da publicação do decreto 8752/2016, já no governo de Michel Temer, que assume a presidência após o Golpe de Estado de 2016, o PRP foi anunciado como parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O anúncio foi feito pelo então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, em pronunciamento em rede nacional alusivo ao Dia do Professor, 15 de outubro⁶⁴.

No início de 2018, cinco meses após o anúncio do Ministro da Educação, o Edital CAPES nº 06/2018 – objeto de análise neste capítulo foi publicado. No Quadro 19, a seguir, apresento os contextos físico e sociossubjetivo (Bronckart, 2012[1999]) desse documento.

⁶⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15. set. 2021.

Quadro 19 – Contextos físico e sociossubjetivo do edital CAPES nº 06/2018

<i>Contexto físico</i>	<i>Lugar de produção</i>	<i>Momento de produção</i>	<i>Emissor</i>	<i>Receptor</i>
	Sede da CAPES em Brasília	Entre o final de 2017 e o início de 2018	Abilio Afonso Baeta Neves	Funcionários das IES
<i>Contexto sociossubjetivo</i>	<i>Lugar social</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Posição social do emissor</i>	<i>Posição social do receptor</i>
	Autarquia governamental corresponsável pela educação brasileira	Anunciar a abertura do processo de apresentação de propostas pelas IES de Projetos Institucionais de Residência Pedagógica	Presidente da Capes (2016-2019)	Administradores e/ou professores das IES

Fonte: elaboração própria, a partir da proposta de Bronckart (2012[1999])

O edital em questão é um documento produzido no âmbito da CAPES – autarquia governamental corresponsável pela educação brasileira e, que desde o início do século XXI, é responsável pelos programas governamentais de formação de professores. Esse edital foi provavelmente escrito no período de cinco meses, compreendido entre o anúncio do Ministro da Educação, em outubro de 2017, e os dias anteriores a sua divulgação, em 1º de março de 2018.

Assinado pelo professor Dr. Abilio Afonso Baeta Neves, que, à época, era o presidente da CAPES, o documento de vinte e uma páginas, sendo oito de anexos, tinha o objetivo, como todo edital, de tornar pública uma chamada, no caso, em questão, de propostas de implementação do PRP em IES. Os administradores e/ou professores dessas instituições são os receptores em potencial dessa edital. Assim, é possível afirmar que esse documento tem um caráter burocrático envolvendo duas esferas da atividade humana/domínios discursivos, a governamental e a educacional.

No mesmo dia de divulgação do documento mencionado, foi publicado o Edital nº 07/2018 cujo foco era a chamada de propostas para o PIBID (Brasil, 2018c). Ainda em março de 2018, foi publicado um outro documento relacionado a esses dois programas de formação de professores, a Portaria GAB nº 45/2018, cuja ementa era a seguinte: “dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (Brasil/CAPES, 2018a, n.p.).

Essa portaria foi utilizada como regulamento do PIBID e do PRP até a publicação da Portaria GAB nº 259/2019 (BRASIL/CAPES, 2019) – o outro texto do entorno-precedente ao agir analisado neste capítulo – em dezembro de 2019 – a um mês do fim das edições 2018-2020 desses dois programas. No Quadro 20, a seguir, estão evidenciados os elementos dos contextos físico e sociossubjetivo do documento de 2019.

Quadro 20 – Contextos físico e sociossubjetivo da portaria GAB nº 259/2019

	<i>Lugar de produção</i>	<i>Momento de produção</i>	<i>Emissor</i>	<i>Receptor</i>
<i>Contexto físico</i>	Sede da CAPES em Brasília	Ao longo da 1ª edição do PRP (2018-2020)	Anderson Ribeiro Correia	Envolvidos com o PRP e o PIBID ou interessados em participar desses programas
	<i>Lugar social</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Posição social do emissor</i>	<i>Posição social do receptor</i>
<i>Contexto sociossubjetivo</i>	Autarquia governamental corresponsável pela educação brasileira	Regulamentar o PRP e o PIBID	Presidente da Capes (2019-2020)	Gestores municipais e estaduais, professores e gestores das IES, professores e gestores de escolas da Educação Básica pública e alunos de licenciatura

Fonte: elaboração própria, a partir da proposta de Bronckart (2012[1999])

A Portaria GAB nº 259/2019, também um documento produzido no âmbito da CAPES, é assinada pelo professor Dr. Anderson Ribeiro Correia, que foi presidente da CAPES entre 2019 e 2020, início do governo de Jair Bolsonaro. Essa portaria de vinte e duas páginas tem o objetivo de estabelecer um regulamento para os programas PRP e PIBID. Provavelmente escrita ao longo da 1ª edição do PRP, a portaria GAB nº 259/2019, em face do seu caráter de regulamento, é destinada a um público consideravelmente bem amplo: envolvidos com o PRP e o PIBID ou interessados em participar desses programas, como gestores municipais e estaduais, professores e

gestores das IES, professores e gestores de escolas da Educação Básica pública e alunos de licenciatura.

A observação desse documento demonstra que ele é uma compilação dos editais nº 06/2018 e nº 07/2018 e da Portaria GAB nº 45/2018. Exemplifico essa compilação a partir da menção aos trechos dos textos do entorno-precedente ao agir analisados neste capítulo.

Os trechos destinados à definição e à apresentação dos objetivos do PRP e do PIBID aparecem nos editais nº 06/2018 e nº 07/2018, respectivamente, e não estão na Portaria GAB nº 45/2018. Há diferenças substanciais entre as definições e objetivos dos documentos de 2018 e 2019, conforme analisado na seção seguinte deste capítulo. Já os trechos nos quais são apresentadas as atribuições dos residentes e dos preceptores estão apenas na portaria GAB nº 45/2018. Tendo em vista que as alterações nas atribuições entre os documentos de 2018 e 2019 são pouco significativas, analisei detidamente apenas a versão mais recente do que se configura como um regulamento dos programas de formação de professores em questão.

Finalizada a apresentação dos contextos físico e sociossubjetivo do Edital nº 06/2018 e da Portaria GAB nº 259/2019 – quinto e último momento desta seção, a seguir, evidencio a análise desses dois documentos, considerando os procedimentos plano geral, vozes, planos da intencionalidade e dos recursos do agir, função sintático-semântica de constituintes frasais e figuras de ação.

4.2 As representações construídas nos segmentos de conceituação e de apresentação dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica

Nesta seção, são analisados três exemplos. No primeiro, apresentado logo a seguir, o foco é nos segmentos de conceituação do PRP no Edital CAPES nº 06/2018 e na Portaria GAB nº 259/2019. No segundo exemplo, a análise incide sobre os segmentos de apresentação dos objetivos do PRP nesses dois textos do entorno-precedente ao agir. Por fim, de modo a complementar a discussão iniciada no Exemplo 2, os objetivos do PRP e do PIBID, presentes na portaria de 2019, são analisados.

Exemplo 1

Edital CAPES nº 06/2018	Portaria GAB nº 259/2019
2.2 Das definições 2.2.1 A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. 2.2.1.1 A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. 2.2.2 Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. 2.2.3 A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. 2.2.4 A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.	Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior. Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola.

Na análise do Exemplo 1, focalizo a identificação de três componentes: o plano global, os planos da intencionalidade e dos recursos para o agir, e a função sintático-semântica de constituintes.

O fragmento reproduzido do Edital CAPES nº 06/2018 é proveniente da subseção 2.2 *Das definições*, da seção 2. *Do Programa de Residência Pedagógica*. Em discurso teórico (Bronckart, 2012 [1999]), os segmentos de conceituação do PRP têm o seguinte plano global: definição de residência pedagógica, apresentação da carga horária do programa; denominação de preceptor; denominação de docente orientador; e, por fim, denominação de coordenador institucional.

Também em discurso teórico (Bronckart, 2012 [1999]), o fragmento reproduzido da Portaria GAB nº 259/2019 contém os três primeiros artigos do referido documento. No primeiro deles, o PRP e um outro espaço formativo, o PIBID, são apresentados como iniciativas da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No segundo e no terceiro artigos, são evidenciados as finalidades e o público-alvo do PIBID e do PRP, respectivamente.

Como já é possível observar pelos planos globais apresentados, a conceituação de PRP segue caminhos distintos de textualização nos textos do entorno-precendente ao agir em exame. No documento de 2018, a conceituação é feita através da apresentação de um “modelo para o agir” (Bronckart; Machado, 2004): o residente deverá realizar uma ação (a residência pedagógica) em um dado local (a escola-campo), respeitando uma carga horária (2.2.1.1) e uma hierarquia estabelecida (2.2.2; 2.2.3 e 2.2.4). Já no documento de 2020, a conceituação de PRP é feita através da apresentação das “finalidades” desse programa (Bronckart; Machado, 2004), colocado em perspectiva com o PIBID. No artigo 1º, é dito que os dois programas são parte de uma iniciativa mais ampla – a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e partilham de duas finalidades gerais: intensificar a formação prática nas licenciaturas e promover a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Nos artigos 2º e 3º, aparecem as duas principais diferenças entre o PIBID e o PRP. A primeira é em relação ao público-alvo: no PIBID, são os licenciandos da primeira metade do curso; e, no PRP, os licenciandos da segunda metade. A outra diferença diz respeito à “finalidade” do programa (Bronckart; Machado, 2004): enquanto a regência de aulas – para a qual são destinadas cem horas do total de quatrocentas e quarenta – é foco do PRP; no PIBID, ela não é obrigatória. Tendo em vista o que é dito acerca do público-alvo e das finalidades, parece que a CAPES, a partir da publicação dos editais nº 06 e nº 07, em 2018, passa a entender que a PRP seria uma continuação do PIBID: neste programa, o bolsista exercitaria a observação de tudo o que acontece na escola, o que o prepararia para ministrar aulas quando ele chegasse ao PRP. No entanto, é preciso ressaltar que o licenciando aprovado no processo seletivo do PIBID pode não o ser no realizado no contexto do PRP.

Para finalizar a análise do Exemplo 1, observo a função sintático-semântica exercida pelo constituinte *residente* no item 2.2.1, do edital, e no artigo 3º, da portaria, e a sua relação com a conceituação do PRP.

No documento de 2018, o constituinte *residente* aparece na função sintático-semântica de agentivo, em uma subordinada passiva (realizada por um discente). O “agentivo” – nomenclatura utilizada por Machado e Bronckart (2005, p. 192), a partir de classificação proposta por Charles John Fillmore – é um ser animado responsável por um processo dinâmico. No contexto desse documento, a residência é entendida *apenas* como a “ação” desenvolvida na escola-campo por esse residente (Bronckart, 2008b; Bronckart; Machado, 2004; Machado; Bronckart, 2009).

Já no documento de 2019, o constituinte *residente* aparece na função sintático-semântica de “beneficiário”, em subordinada ativa (O RP tem por finalidade promover a experiência de regência aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura). O “beneficiário” – nomenclatura também por Machado e Bronckart (2005, p. 192), a partir de classificação proposta por Charles John Fillmore – é “o destinatário animado de um processo dinâmico”. No contexto desse documento, a residência é *muito mais* que a “ação”, de caráter individual, desenvolvida na escola-campo por um residente. Ela é uma “atividade”, e, portanto, coletiva, parte de um conjunto de outras “atividades” conduzidas pelo MEC, através da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Bronckart, 2008b; Machado; Bronckart, 2004; Machado; Bronckart, 2009). Já o residente é um beneficiário dessa atividade.

A análise dos segmentos de conceituação do PRP empreendida no Exemplo 1 sinaliza dois aspectos. Primeiro, há uma ampliação da representação do que seja o PRP: de uma “ação”, de caráter individual realizada por um residente, para uma “atividade”, e, portanto, de natureza coletiva, da qual o licenciando bolsista é um beneficiário. O PRP é entendido como uma atividade integrante de um conjunto maior de atividades reunidas sob a denominação de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Segundo, o caráter prescritivo é amenizado: no documento de 2018, a conceituação de PRP é feita através de uma textualização que focaliza um “modelo para o agir” e, que, portanto, deveria ser seguido; no documento de 2019, essa conceituação focaliza a apresentação das “finalidades” desse programa.

No Exemplo 2, a seguir, estão apresentados os objetivos do PRP evidenciados no Edital CAPES nº 06/2018 e na Portaria GAB nº 259/2019, respectivamente.

Exemplo 2

Edital CAPES nº 06/2018	Portaria GAB nº 259/2019
2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa:	Art. 5º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:
I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as

II - Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III – Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

A análise do Exemplo 2 incide sobre identificação de dois componentes da proposta de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho docente: o plano global e as vozes (Bronckart, 2012[1999]; Machado; Bronckart, 2009).

Nos dois documentos em questão, são apresentados quatro objetivos para o PRP, que ecoam duas vozes comumente aceitas sobre a formação de professores: *a formação feita em nível superior precisa ser aprimorada* e *o processo de formação deve envolver o estabelecimento de parcerias entre as licenciaturas e a Educação Básica*. Essas vozes mantêm relações com as finalidades do PIBID e do PRP, mencionadas no artigo 1º da Portaria CAPES nº 259/2019.

O primeiro objetivo do Edital CAPES nº 06/2018 está mais relacionado à voz segundo a qual a formação dos professores nos cursos de licenciatura precisa ser aprimorada. Esse objetivo com pequenas, porém, significativas modificações, se mantém como o primeiro na lista da portaria de 2019. Entre as mudanças está a eliminação da voz pressuposta no verbo que introduz o objetivo. No documento de 2018, a utilização do verbo “aperfeiçoar” revela que, para a CAPES, a formação deve ser aprimorada através do PRP. No documento de 2019, a utilização do verbo “incentivar” parece indicar que a CAPES reconhece, e sem julgamentos explícitos, que a academia já realiza a formação de professores e que pode auxiliá-la com programas como PRP.

O segundo objetivo do edital, relacionado também à voz de que a formação de professores em nível superior precisa ser aprimorada, introduz, na discussão, um outro espaço formativo: o estágio supervisionado obrigatório. O documento assume uma voz segundo a qual um espaço já consolidado, inclusive através da legislação (Brasil, 2008; Martins; Curi, 2019), deveria passar por um processo de reformulação que, por sua vez,

teria como modelo “a experiência da residência pedagógica”. Essa voz está sinalizada por um substantivo com o prefixo *re-* que introduz uma pressuposição lexical (Souza, 2000): no caso em questão, algo que já existe – o estágio – precisa ter um novo formato. Assim, a CAPES assume que as diversas experiências de formação de professores realizadas pelas licenciaturas do país, que são construídas em função dos projetos pedagógicos dos cursos e das universidades e das demandas locais, não servem como modelos para o estágio e, portanto, devem ser abandonadas. É preciso apontar que muitas dessas experiências foram examinadas e validadas por pesquisas desenvolvidas, principalmente, nos programas de pós-graduação brasileiros, a exemplos das realizadas no âmbito do GELIT.

O verbo “induzir”, que tem entre suas acepções *provocar*, contribui para compreender esse segundo objetivo do PRP como uma intervenção da CAPES nos cursos de licenciatura, o que feriria a autonomia universitária (ANPEd, 2018). Esse foi um dos dois objetivos que receberam mais críticas de diversos setores, principalmente, da academia, quando o Edital CAPES nº 06/2018 foi publicado (ANPEd, 2018). E, portanto, é muito significativo o fato de que esse objetivo é totalmente apagado da Portaria GAB nº 259/2019, na qual nenhuma menção é feita ao estágio curricular supervisionado.

Com essa exclusão, o objetivo IV do edital passa a figurar como objetivo II da portaria, no qual o PRP é representado como aquele que promoverá a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil/MEC, 2018). Há, nesse objetivo, uma voz segundo a qual o que precisa ser mudado não está adequado, porque não contempla as orientações presentes no documento, que tem caráter de lei, publicado no governo de Michel Temer.

Esse é o outro objetivo que foi fortemente criticado por diversos setores da sociedade, como é possível visualizar no fragmento, reproduzido a seguir, do documento elaborado pela ANPEd para manifestar posição contrária aos editais CAPES nº 06 e 07 de 2018.

[...] importa destacar que essa vinculação obriga as instituições formadoras a readequar seus currículos para atender à BNCC e ao caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, que empobrece a formação ofertada aos estudantes brasileiros matriculados na escola pública [...] Essa situação se agrava ainda mais se considerarmos a reforma do Ensino Médio que, ao tornar obrigatório, nos três anos desse subnível de ensino, apenas Português e Matemática, elimina as possibilidades

de se oferecer uma formação docente aos adolescentes e jovens dessa etapa da Educação Básica e enxuga os campos de formação de professores (ANPEd, 2018).

Para a ANPEd, além de ferir a autonomia universitária por induzir a reforma dos currículos das licenciaturas, o outrora objetivo IV – agora, objetivo II do PRP – é problemático em virtude das concepções de currículo, conhecimento e docência que estão expressas na *BNCC*. Apesar das críticas, como já mencionado, esse objetivo se manteve praticamente sem mudança nenhuma, a exceção da insignificante substituição da expressão “de licenciatura” por “de formação inicial de professores de educação básica”.

O terceiro objetivo do Edital CAPES nº 06/2018, que está relacionado à voz segundo a qual o processo de formação de professor deve envolver o estabelecimento de parcerias entre as licenciaturas e a Educação Básica, é desmembrado em dois objetivos na portaria, o III e o IV.

Os verbos utilizados para introduzir esse objetivo – no edital, “fortalecer, ampliar e consolidar” e, na portaria, “fortalecer e ampliar” – indicam um pressuposto, segundo o qual já há uma relação entre as IES e as escolas no processo de formação de professores. Considerando esse pressuposto, o documento da CAPES constrói a seguinte representação acerca do PRP: ele será o instrumento que possibilitará o fortalecimento e a ampliação das relações entre IES e as escolas.

O trecho do objetivo III do edital que indica que haveria uma “sinergia” entre IES e escolas é transformado no objetivo IV, que, por sua vez, ressalta apenas “o papel das redes de ensino na formação de futuros professores”. Em face do exposto, questiono a própria existência do objetivo IV do documento de 2019. Se já está dito que haverá uma relação entre as IES e as escolas de Educação Básica, é esperado que *cada um* dos componentes dessa relação tenha um papel a desempenhar. Ressaltar a contribuição de apenas um dos componentes – as redes de ensino – pode mostrar-se problemático por dois motivos. Primeiro, o objetivo IV pode ser lido como uma aparente contradição do que foi dito no objetivo III. Segundo, ao ressaltar apenas o papel das escolas na formação de professores, a portaria aproxima-se de um discurso teoricamente inadequado, porém comumente presente na sociedade, que entende a universidade como o lugar da teoria e a escola, o da prática. E, assim, ressaltar as redes de ensino seria valorizar em demasia a prática – algo que está explícito no artigo 1º da portaria (“visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura”).

De modo a sintetizar a análise do Exemplo 2, é possível dizer que há algumas pequenas mudanças na representação do PRP, do edital para a portaria. Mantém-se no, entanto, a compreensão do PRP como um instrumento que proporcionaria a melhoria da formação feita em nível superior e o fortalecimento das parcerias entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A análise do plano geral e das vozes revela que a portaria em comparação com o edital é menos belicosa ao que já é feito na formação de professores nas IES. Ao observar os exemplos 1 e 2 em perspectiva, é possível acreditar que o caráter menos belicoso da portaria tenha como intuito diminuir a rejeição ao documento, e, portanto, às prescrições que ele contém.

Em abril de 2022, no processo de lançamento da 3ª edição do PRP, foi publicada a Portaria GAB nº 82/2022, que revoga a Portaria nº 259/2019. Esse novo documento, que não está em análise nesta tese, pois foi publicado após o fim da primeira edição – foco desta investigação, passou a regulamentar o programa em questão, não mais em perspectiva com o PIBID, como fazia a portaria de 2019. Reproduzo, a seguir, os cinco objetivos do PRP evidenciados na portaria de 2022 para ilustrar algo já mencionado anteriormente: embora já na 3ª edição, o PRP é um programa em processo de formatação, o que pode ser observado nas mudanças de seus objetivos, que, por sua vez, têm sido objeto de intenso debate, principalmente, no espaço acadêmico.

Quadro 21 – Objetivos específicos do PRP na Portaria GAB nº 82/2022

Art. 4º São objetivos específicos do PRP:
I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores
IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a futura atuação profissional; e
V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: Brasil/CAPES (2022, p. 2)

O lançamento do PRP, em 2018, fez surgir o seguinte questionamento, principalmente, no meio acadêmico: o que diferenciaria esse novo programa, cujo público-alvo era formado por licenciandos, de um outro já mantido pela CAPES há mais de uma década e que tem o mesmo público, o PIBID? Tendo em vista buscar respostas a essa pergunta, observo, no Exemplo 3, as representações sobre esses dois programas

construídas nos segmentos que apresentam os objetivos deles, na Portaria GAB nº 259/2019.

Exemplo 3

Portaria GAB nº 259/2019	Portaria GAB nº 259/2019
Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	Art. 5º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

A análise do Exemplo 3 incide sobre identificação de dois componentes da proposta de análise de textos *do* e *sobre* o trabalho docente: o plano global e as vozes (Bronckart, 2012[1999]; Machado; Bronckart, 2009).

Conforme é possível visualizar no Exemplo 3, o PIBID tem seis objetivos e o PRP, quatro. A observação do plano global e das vozes nos segmentos desse exemplo permite identificar a existência de dois grupos de objetivos: os partilhados entre o PIBID e o PRP, sistematizados no Quadro 22, e os não partilhados entre esses dois programas, evidenciados no Quadro 23.

Quadro 22 – Objetivos partilhados entre o PIBID e o PRP

<i>Voz subjacente ao objetivo</i>	<i>Objetivos do PIBID</i>	<i>Objetivos do PRP</i>
<i>A formação feita em nível superior precisa ser aprimorada</i>	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.
<i>O processo de formação deve envolver o estabelecimento de parcerias entre as licenciaturas e a Educação Básica</i>	III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.	III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica. IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Fonte: elaboração própria, a partir de Brasil/CAPES (2019)

Quadro 23 – Objetivos não partilhados entre o PIBID e o PRP

<i>Objetivos específicos do PIBID</i>	<i>Objetivos específicos do PRP</i>
II - contribuir para a valorização do magistério. IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.	II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: elaboração própria, a partir de Brasil/CAPES (2019)

Os objetivos I, III e IV do PRP têm correspondentes entre os objetivos do PIBID. Como demonstrado no Quadro 22, é possível relacionar os objetivos compartilhados entre esses programas às vozes que comumente circulam na área da formação de professores, mencionadas anteriormente: a formação feita em nível superior precisa ser aprimorada e o processo de formação deve envolver o estabelecimento de parcerias entre as licenciaturas e a Educação Básica.

Resta, portanto, apenas um objetivo do PRP que poderia ser considerado específico desse programa: promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da *BNCC*. Esse é um objetivo que está no Edital CAPES nº 06/2018 e que, apesar de diversas críticas, é mantido na Portaria nº 259/2019. Desse modo, o PRP parece ser representado apenas como mais uma das diversas atividades desenvolvidas pelo Governo Federal para garantir que a *BNCC* fosse seguida por todas as escolas públicas do território nacional. No documento de 2022, o objetivo específico do PRP desaparece, o que faz surgir a seguinte questão: o que singulariza essa programa agora?

De acordo com o Quadro 23, dois seriam os objetivos específicos do PIBID: “contribuir para a valorização do magistério” (II) e “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (IV). Em relação ao objetivo II, é importante frisar que a portaria de 2019 não especifica como, de fato, a existência do PIBID contribuiria para a valorização do magistério. Quanto ao objetivo IV, ele parece retomar a finalidade do PIBID, expressa no artigo 2º da Portaria nº 259/2019: a inserção, que não necessariamente, contemplará a regência de aulas, de licenciandos na escola de educação básica. Para que a diferença entre os dois programas em questão ficasse nítida também nos segmentos destinados à apresentação dos objetivos, seria importante que houvesse, na lista situada à direita no Exemplo 3, um objetivo condizente com a finalidade do PRP, indicada no artigo 3º da Portaria nº 259/2019: a promoção de experiências de regências em sala de aula aos professores em formação inicial matriculados na segunda metade das licenciaturas.

Diante do exposto, é possível dizer que as diferenças entre o PIBID e o PRP não ficam bem delimitadas nos segmentos destinados à apresentação, na Portaria nº 259/2019, dos objetivos desses dois programas, o que pode se tornar problemático para aqueles responsáveis pela implementação deles, desde a própria CAPES até os membros dos subprojetos. A mudança dos objetivos do PRP deixa evidente que esse programa, embora já na terceira edição, está em processo de formatação. Espero que as contribuições dadas por diversas esferas da sociedade (universidades, escolas, associações etc.) para (re)pensar os objetivos do PRP sejam realmente consideradas e impliquem na consolidação desse programa.

4.3 As representações construídas nos segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes

Nesta seção, a partir do Exemplo 4, analiso as representações sobre o trabalho do preceptor e do residente que são construídas nos segmentos destinados à apresentação das atribuições dos dois grupos em questão, na Portaria GAB nº 259/2019.

Exemplo 4

Portaria GAB nº 259/2019	Portaria GAB nº 259/2019
II - preceptor: a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica; b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor; d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade; e) controlar a frequência dos residentes; f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente; g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho; h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências; i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências; j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.	III - residente: a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica; b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria; d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes; e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes.

Os segmentos reproduzidos no Exemplo 4 estão organizados, no documento publicado pela CAPES em 2019, na forma de duas listas, sem organizadores textuais

entre os itens: na primeira coluna da esquerda para a direita, estão as onze atribuições do preceptor; e na segunda coluna, estão as seis atribuições do residente.

Cada uma das dezessete atribuições é iniciada por um verbo no infinitivo (avaliar, cumprir, participar etc.) e os agentes responsáveis por realizá-las – o preceptor e o residente – são mencionados apenas uma única vez no início das listas. Sendo um texto em discurso teórico, também não há implicações da instância institucional responsável pela produção do texto, a CAPES. Assim, há, como nos documentos estudados por Bulea (2010), uma prescrição indireta e implícita, expressa através de verbos no infinitivo, e o quase total apagamento das instâncias enunciativas, a CAPES, e agentivas, o preceptor e o residente. Os destinatários do agir são mencionados em algumas das atribuições (orientar **o residente** [...]; comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência **ao preceptor, ao docente orientador** [...]).

Desse modo, é uma construída, nos segmentos de apresentação das atribuições do preceptor e do residente, uma única figura de ação, a padrão (Bulea, 2010). Como não há alternância de figuras de ação, não há debate interpretativo, e, o que o documento apresenta é uma compreensão autônoma do agir que deverá ser seguida por todos que do programa participam (Bulea, 2010).

O exame detalhado das dezessete atribuições possibilitou a elaboração do Quadro 24, que, por sua vez, indica dois aspectos das representações construídas.

Quadro 24 – Tipos de tarefas prescritas ao preceptor e ao residente pela Portaria GAB nº 259/2019

<i>Tipos de tarefa</i>	<i>Atribuições do preceptor</i>	<i>Atribuições do residente</i>
<i>Tarefa de caráter geral</i>	a) participar das atividades do projeto de residência pedagógica.	---
<i>Tarefas relacionadas à organização e à gestão do subprojeto do PRP</i>	b) auxiliar os docentes orientadores na elaboração do plano de atividades do núcleo de residência pedagógica. e) controlar a frequência dos residentes; f) informar ao docente orientador situações que impliquem no cancelamento ou na suspensão da bolsa do residente. i) articular-se com os gestores e outros professores da escola, para	a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica. c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria. f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes.

	estabelecer uma rede institucional colaborativa de socialização de conhecimentos e experiências. j) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa. k) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES ou pela Capes.	e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa.
<i>Tarefas relacionadas ao ensino-aprendizagem do métier</i>	c) orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor. d) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola de educação básica, zelando pelo cumprimento do plano de atividade. g) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho. h) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências.	b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor. d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Brasil/CAPES (2019)

O primeiro aspecto a ser destacado acerca das representações construídas é a existência de um alinhamento entre as atribuições presentes nas listas e os segmentos de conceituação do PRP nos artigos 1º e 3º da Portaria nº 259/2019: ambos concebem o residente como um beneficiário desse programa. Sendo assim, o preceptor é representado como um dos responsáveis por garantir que isso ocorra. Exemplifico, a seguir, esse aspecto. Os itens *e* e *c* das listas do residente e do preceptor, respectivamente, comprovam a interdependência das atribuições desses actantes: para que o residente seja de fato beneficiado por sua participação no PRP, ele deve cumprir

uma carga horária estabelecida (item c), e, nesse processo, o preceptor deverá contribuir para que a atribuição do residente seja observada (item e).

O segundo aspecto a ser evidenciado, a partir do Quadro 24, é a possibilidade de organizar as atribuições do preceptor e do residente em dois grupos de tarefas, entendidas como as partes que compõem um dado agir (Bronckart, 2008b): as *tarefas relacionadas à organização e à gestão do subprojeto do PRP* e as *tarefas relacionadas ao ensino-aprendizagem do métier*. Conforme é possível visualizar no Quadro 23, uma das atribuições do preceptor (item a) tem um caráter generalista e, por esse motivo, constitui um grupo à parte, pouco significativo para a compreensão das representações construídas.

Ao examinar as dez atribuições pertencentes ao primeiro dos grupos mencionados, constata-se a construção de uma representação do preceptor como um profissional – hierarquicamente posicionado abaixo do docente orientador e acima do residente – que *participa* da organização e da gestão do subprojeto, *articulando-se* com outros para cumprir suas tarefas (docentes orientadores, gestores, professores da escola de Educação Básica etc.). No contexto da residência médica, essas tarefas, conforme indica a Resolução nº 3/2013, do Conselho Nacional de Residência Médica (CNRM), são exercidas pelo profissional que ocupa a função de supervisor.

As atribuições reunidas no segundo grupo, *tarefas relacionadas ao ensino-aprendizagem do métier*, constroem representações que aproximam o preceptor e o residente dos papéis de professor e de aluno, respectivamente (Matencio, 2001). Nesse contexto, o preceptor é aquele que *socializa* conhecimentos e experiências e *orienta*, *acompanha* e *avalia* o residente. Na residência médica, essas tarefas, como indica a referida resolução do CNRM, são exercidas pelo profissional que ocupa a função de preceptor.

Destaco do segundo grupo de tarefas, uma das atribuições da lista do preceptor: “reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências” (item h). A própria textualização dessa tarefa e sua presença apenas na lista de um dos grupos sinalizam duas representações que são problematizadas por esta tese: o PRP é visto apenas como um programa de formação inicial e o preceptor não é compreendido como um profissional que está em formação continuada e que, portanto, poderia também aprender e se desenvolver no âmbito do PRP, como lembram Medrado e Costa (2020), na epígrafe deste capítulo.

Quando a portaria em questão atribui apenas ao preceptor a tarefa de “socializar conhecimentos e experiências”, fica pressuposto que os residentes têm pouco ou nada a contribuir para a expansão dos conhecimentos e das experiências do preceptor acerca do *métier* de ensinar. Como discutido no Capítulo 5, a utilização das reuniões periódicas para a (co)análise do trabalho por preceptor e residentes, através do quadro metodológico da autoconfrontação, permitiu desenvolvimento para ambos os grupos envolvidos, o que me faz defender que o PRP seja reformulado para ser um espaço que promova a formação inicial e continuada de professores de modo integrado.

4.4 Conclusões parciais

Os antecedentes do PRP, apresentados na subseção 4.1, demonstram que a noção de residência como um espaço de formação de professores tem aproximadamente duas décadas de existência no Brasil, e, portanto, não surgiu, em 2018, com a publicação do Edital CAPES nº 06/2018. Embora a noção já tenha percorrido um certo caminho, o PRP, que, em 2022, teve lançada a sua terceira edição, pode ser considerado um espaço novo na formação de professores no Brasil, principalmente, se comparado com outros espaços (estágio, PIBID, extensão universitária etc.).

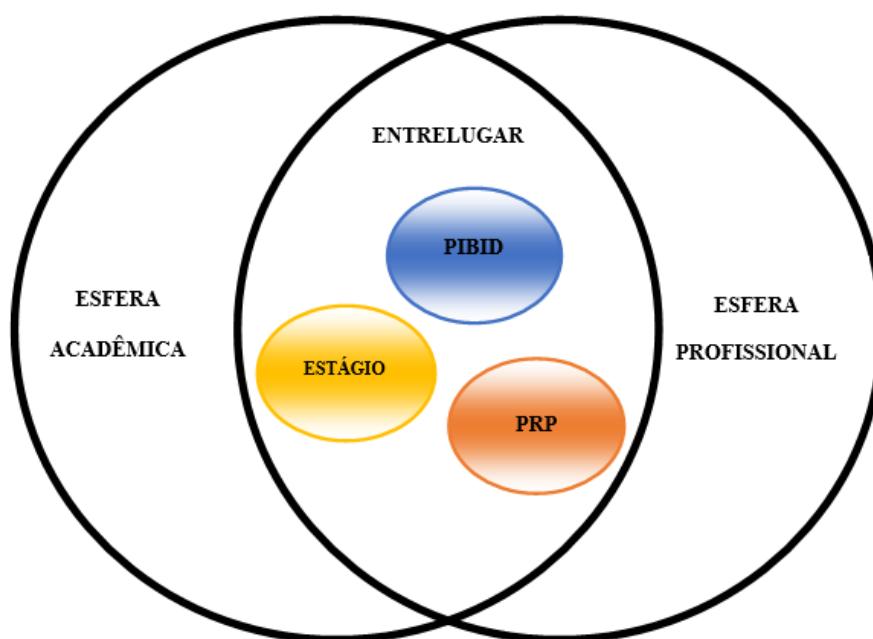
Inicialmente, pensado, no edital, como uma *ação*, de caráter individual realizada por um licenciando, na Portaria nº 259/2019, o PRP passa a ser representado como uma *atividade*, e, portanto, de natureza coletiva, que tem como beneficiário principal o professor em formação inicial, denominado de residente, e que faz parte de um conjunto de outras atividades desenvolvidas no âmbito de uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Nesse contexto, o professor da Educação Básica, denominado de preceptor, é representado como um profissional que participa tanto de tarefas relacionadas à organização e à gestão do subprojeto quanto de tarefas de ensino-aprendizagem do *métier*.

No documento de 2018, especificamente, nos segmentos destinados à apresentação dos objetivos do PRP, o programa é representado como um instrumento de melhoria da formação inicial de professores e de fortalecimento de parcerias entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A melhoria da formação seria feita através da reformulação do estágio supervisionado, que passaria a ter como modelo o PRP, e da adequação dos currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas à BNCC. No documento de 2019, provavelmente, em virtude da forte pressão de diversos setores, a

menção ao estágio supervisionado é apagada. Porém, nesse texto do entorno-precedente ao agir, a representação construída sobre o PRP coloca em cena um outro espaço de espaço de formação, criado já na primeira década deste século, o PIBID.

A partir do conceito de entrelugar socioprofissional, de Reichmann (2014, 2015, 2016, 2017[2012]), e da representação proposta por Valsechi (2016) (cf. Figura 3), elaborei a Figura 12, com o intuito de demonstrar as relações entre os três espaços de formação tematizados no Edital CAPES nº 06/2018 e na Portaria nº 259/2019.

Figura 12 – O Programa de Residência Pedagógica como um espaço no entrelugar socioprofissional



Fonte: elaboração própria, a partir da leitura de Reichmann (2014, 2015, 2016, 2017[2012]) e Valsechi (2016)

Um primeiro aspecto a ser ressaltado acerca da Figura 12 é o fato de que os três espaços mencionados nos dois textos do entorno-precedente – o Estágio, o PIBID e o PRP – não preenchem todo a intersecção entre as esferas acadêmica e profissional. Essa decisão foi motivada pela compreensão de que já há outros espaços de formação no entrelugar socioprofissional, a exemplo da extensão universitária (cf. Freudemberger, 2015; Silveira, 2020), e outros poderão surgir no futuro.

Um segundo aspecto a ser destacado da Figura 12 diz respeito às posições que os três espaços ocupam: o Estágio está mais próximo à esfera acadêmica; o PRP, à esfera

profissional, e o PIBID ocupa uma posição central no entrelugar. A decisão por essas posições está baseada em dois fatos interrelacionados: o tempo destinado à imersão e à regência de aulas pelos licenciandos em cada um desses espaços e as implicações disso para a representação que esses profissionais fazem do próprio trabalho.

A observação dos documentos institucionais aponta para o fato de que o tempo de imersão nas escolas de Educação Básica e de regência é maior nos programas governamentais de iniciação à docência do que no estágio supervisionado obrigatório. De acordo com os documentos do entorno-precendente ao agir em análise, o PRP e o PIBID possuem cargas horárias de quatrocentas e quarenta horas e de quinhentas e quarenta horas, respectivamente. Já o eixo estágio supervisionado obrigatório, conforme estabelece o Parecer nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 2015), deve possuir, no mínimo, quatrocentas horas.

No PRP, como evidenciado no Exemplo 1, o bolsista deve cumprir cem horas de regência, que “inclui planeamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica” (Brasil/CAPES, 2018, n. p.). No PIBID, a regência de aulas não é obrigatória, como também demonstrado no Exemplo 1.

No curso de Letras - Língua Portuguesa, do CCHE, da UEPB, ao qual estavam ligadas as três residentes colaboradoras diretas desta pesquisa, o eixo estágio supervisionado obrigatório tem carga horária de quatrocentas e vinte horas, e os dois componentes curriculares do referido eixo destinados à regência possuem cada um carga horária de cento e vinte horas. Considerando que a Coordenação de Estágio orienta que os licenciandos ministrem vinte horas-aula e que o planeamento da regência contemplaria mais vinte horas-aula, é possível dizer que, ao concluir o eixo estágio supervisionado obrigatório, o aluno do mencionado curso terá cumprido oitenta horas-aula de regência. Essa é a realidade de estágios na disciplina de Língua Portuguesa, que ao lado de Matemática, possui a maior carga horária na Educação Básica.

Quando se tematiza o tempo nos três espaços mencionados, é também importante ressaltar que boa parte da burocracia relacionada ao estágio (identificação de docentes da Educação Básica que receberão estagiários, emissão de autorizações, celebração de acordos etc.), e com a qual os professores supervisores da universidade e os estagiários gastam muito tempo, é praticamente inexistente no PRP e no PIBID. Nesses programas, a parte burocrática é, em sua maioria, realizada diretamente entre as Secretarias de Educação do Estado e dos municípios e os coordenadores institucionais nas IES. Isso permite que professores supervisores nas universidades e licenciandos

dediquem seus esforços para as tarefas de caráter mais pedagógico ou de ensino-aprendizagem do *métier*.

Provavelmente, em virtude do maior tempo de imersão e de regência, os professores em formação inicial que participam dos programas governamentais de iniciação à docência têm preocupações distintas das que os estágios possuem, conforme apontam os estudos de Cordeiro (2022) e de Lira, Medrado e Costa (2020).

Ao analisar, com os procedimentos teórico-metodológicos do ISD, entrevistas com professores em formação inicial dos três espaços mencionados, Cordeiro (2022) observou que os participantes do PRP e do PIBID demonstravam forte preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das escolas de Educação Básica na qual atuavam. Em virtude dessa constatação, que aproximava os residentes e os pibidianos dos docentes já formados, Cordeiro (2022) decidiu se referir a esses professores em formação inicial como *professores-alunos*.

Nas entrevistas com os estagiários, ao verificar a mesma representação mencionada por Lira, Medrado e Costa (2020, p. 247) na passagem a seguir, Cordeiro (2022) optou por se referir a esses docente iniciantes na carreira como *alunos-professores*.

[...] a experiência de estagiar nas escolas tem se configurado como uma vivência até certo ponto solitária com uma finalidade quase exclusivamente voltada para a obtenção de notas, uma vez que o estagiário observa, faz uma regência para fins de avaliação junto à disciplina em que está matriculado. Assim, percebemos nitidamente que essa prática de observação e regência tem sido entendida precipuamente como cumprimento de exigências para aprovação no correspondente componente curricular [...]

Com base nas representações que os professores em formação inicial constroem acerca do próprio trabalho, evidenciadas por Cordeiro (2022) e por Lira, Medrado e Costa (2020), seria possível propor a seguinte representação para os três espaços no entrelugar socioprofissional: o estágio estaria próximo à esfera acadêmica; e o PRP e o PIBID, à esfera profissional. A opção por deslocar o programa que já tem mais de uma década para a posição central leva em consideração o fato de que, nesse programa, a quantidade de tempo destinada à regência não é estabelecida nos documentos do entorno-precedente ao agir, diferentemente do que acontece com o PRP.

Um terceiro e último aspecto a ser ressaltado acerca da Figura 12 diz respeito à relação entre a compreensão de entrelugar socioprofissional e as menções do edital e da portaria analisados à epistemologia da prática.

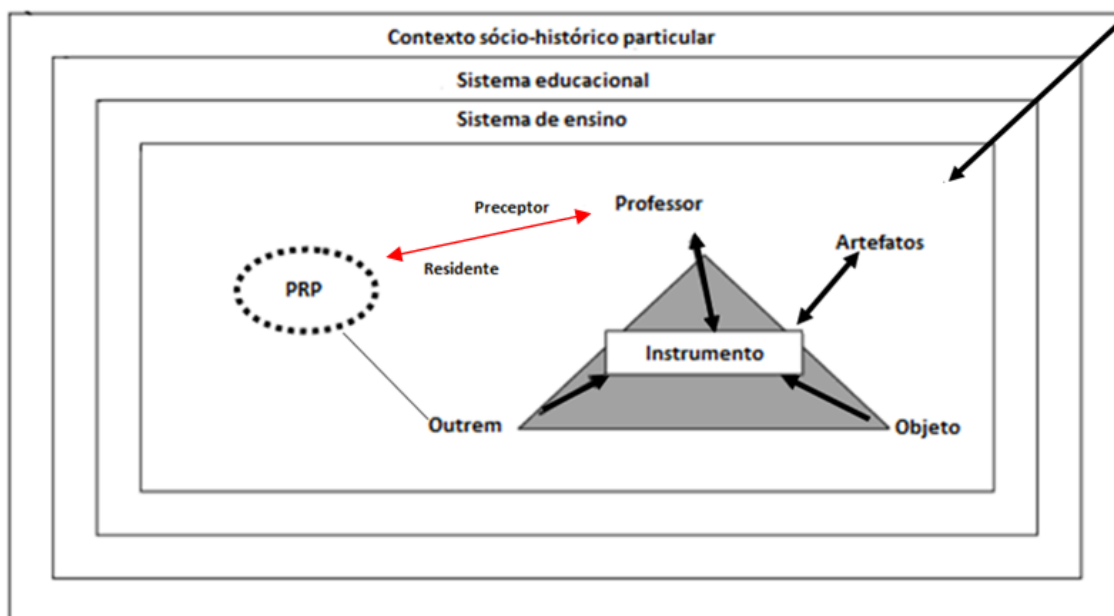
Ao propor que o estágio fosse compreendido como um entrelugar socioprofissional, Reichmann (2014, 2015, 2016, 2017[2012]) firma um importante posicionamento teórico-metodológico que se opõe claramente a uma visão ainda muito corrente de representação do estágio como o lugar da *prática* nos cursos de licenciatura. Ao defender que o PIBID e o PRP sejam também entendidos como espaços do entrelugar, assumo que eles são *lugares de intersecção entre teoria e prática*. E, assim, ressalto a incoerência e os perigos de trechos dos documentos analisados que entendem o PRP como uma atividade que visa “intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura” (Brasil/MEC, 2019).

Nesses trechos dos documentos fica evidente ecos de leituras da epistemologia da prática que, de acordo com Curado Silva (2018), resultaram em posições que diminuem a importância da formação teórica e hipervalorizam a prática, nos cursos de licenciatura. Para essa autora (2018), essas posições tendem a aprofundar a distância entre teoria e prática e a fragilizar a formação de novos professores.

De acordo com Zeichner (2013, p. 202), ecos da referida epistemologia contribuíram, no contexto de políticas neoliberais, para a rápida expansão dos programas de imersão nos EUA, nos quais se enfatiza e se “glorifica acriticamente” a prática, minimizando a importância dos cursos de formação oferecidos pelas universidades.

Ao considerar o PRP como um novo espaço no entrelugar socioprofissional, fui impelido a (re)pensar a organização dos elementos do trabalho do professor em uma sala de aula da Educação Básica na qual acontecem as atividades desse programa. Como resultado desse processo, proponho a Figura 13, na qual são inseridos dois destaques à representação elaborada por Machado (2007, 2010).

Figura 13 – Esquema dos elementos básicos do trabalho do professor em situação de sala de aula no contexto do PRP



Fonte: elaboração própria, a partir do esquema de Machado (2010, p. 165) e de Machado (2007, p. 92)

A primeira inserção feita, no esquema elaborado por Machado (2007, 2010), é o intercâmbio entre preceptores e residentes no vértice *professor*. A 1ª edição do PRP teve início efetivo em agosto de 2018 e foi concluída em janeiro de 2020. Assim, ao longo de todo o ano letivo de 2019, preceptor e residente se revezaram na função de professor, com cargas horárias muito semelhantes. Tendo em vista garantir que os residentes tivessem cem horas de regência, conforme estabelecia o Edital CAPES nº 06/2018, no subprojeto de Língua Portuguesa do CCHE, foi estabelecida a seguinte dinâmica: durante quinze dias, o preceptor era o responsável pelos cinco horários e os residentes, geralmente, acompanhavam essas aulas como observadores; nos quinze dias seguintes, os professores em formação inicial ministravam todas as cinco aulas. Esse intercâmbio certamente influenciava o projeto didático (Matencio, 2001; Bronckart, 2006b) de todos os envolvidos na função professor (o preceptor e dois residentes).

A possibilidade de um residente atuar ao longo de um ano letivo inteiro, com carga horária muito semelhante à do preceptor, constitui um importante diferencial do PRP em relação a outras experiências de residência, sistematizadas no Quadro 18. Em muitas delas, essa possibilidade não existe, porque o programa tem uma curta duração.

A segunda inserção realizada, no esquema elaborado por Machado (2007, 2010), é um destaque ao PRP como um importante grupo do vértice *outrem*. Afinal, todo o trabalho desenvolvido tanto por preceptores quanto por residentes em sala de aula é

objeto de reflexão do coletivo que compõe o PRP (docente orientador, preceptores e residentes), como indicam algumas das tarefas elencadas no Quadro 24. Consequentemente, uma sala de aula que recebe atividades do PRP sofre influência direta desse coletivo. O exposto sobre essa segunda inserção revela outro importante diferencial do PRP em relação a outras experiências de residência: esse programa contribui para a construção de “redes e comunidades colaborativas” (Callian; Magalhães, 2019) na formação de professores, o que se mostra extremamente relevante para fazer frente aos processos de isolamento e de culpabilização do professor, promovidos pelas políticas neoliberais (Machado; Cristovão, 2009; Machado; Guimarães, 2009).

Para finalizar esta seção, retomo a discussão acerca da noção de residência na formação de médicos especialistas, cuja história remonta ao século XIX, como um possível modelo para a área educacional. Conforme demonstrado na seção 4.3, a representação da residência como espaço no qual um profissional iniciante na carreira seria orientado, no ambiente de trabalho, por alguém já experiente é partilhada pelas áreas médica e educacional. A observação detalhada da Resolução nº 3/2013, do CNRM, auxilia a compreensão de um problema em assumir o modelo da residência médica na área educacional, principalmente, em uma programa que atinge todo o Brasil.

De acordo com a referida resolução, no contexto de uma residência médica, tanto o supervisor, responsável pela gestão, quanto o preceptor, encarregado das tarefas essencialmente pedagógicas, devem ser médicos especialistas, integrantes do corpo docente da instituição de saúde que oferta o curso de residência. No Brasil, tradicionalmente, essas instituições são as universidades públicas ou grandes hospitais particulares. Assim, supervisor e preceptor são participantes da esfera acadêmica – para utilizar nomenclatura presente na figura proposta por Valsechi (2016).

Por diversos motivos, os professores da Educação Básica são geralmente profissionais que não mantêm vínculos com a esfera acadêmica, após a conclusão dos cursos de formação inicial. Soma-se a isso, o fato de que não há, em nível nacional, a exceção dos mestrados profissionais, programas de formação continuada que estejam diretamente ligados ao espaço da sala de aula, como o PIBID e o PRP estão. Assim, é possível dizer que, infelizmente, a formação desses professores, que deveria ser continuada, não tem tido um amparo institucional.

Quando surge o PRP, esses professores são convidados a assumirem um papel de protagonista na formação de novos docentes, mas, nos textos do entorno-precendente

ao agir, pouco ou quase nada é oferecido a eles como formação continuada. O PRP segue assim o caminho de todas as experiências sistematizadas no Quadro 18: a residência *ou* é um espaço de formação inicial *ou* de formação continuada.

Em face do exposto, defendo que o PRP seja reformatado para ser um espaço no entrelugar socioprofissional que valorize o “*continuum* profissional”, pensando “a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (Nóvoa, 2017, p. 1113). No próximo capítulo, examino fragmentos de ACS e de ACC que demonstram a possibilidade de conceber a interação entre preceptores e residentes, nesse *continuum* profissional, como um motor do desenvolvimento de ambos os grupos docentes.

5 “MAS HOJE EU NÃO VEJO TÃO NEGATIVO ASSIM... SABE? E VOCÊ?”: AS REPRESENTAÇÕES NOS TEXTOS RESULTANTES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

[...] os dispositivos técnicos de análise da atividade deveriam visar, primeiro, a fazer emergir representações diferentes de uma mesma tarefa e, em seguida, a levar os adultos em formação a confrontar essas diversas leituras, para que sejam capazes de reorganizá-las, atribuindo-lhes uma nova significação global, pois o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida (Bronckart, 2008b, p. 183)

Neste capítulo, examino quatorze fragmentos das ACS e ACC com o intuito de responder à segunda e, parcialmente, à terceira pergunta desta pesquisa, quais sejam: 2) Que representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, são construídas por preceptores e residentes em textos resultantes de ACS e ACC?; e 3) Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?

Os objetivos específicos decorrentes dessas perguntas são: ii) analisar as representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, construídas por um preceptor e três residentes em textos resultantes de ACS e ACC; e iii) discutir as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.

De modo a responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos estabelecidos, este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, a partir da análise de sete exemplos, discuto as representações construídas acerca da relação *professor-alunos*. Na segunda, a partir de sete exemplos, analiso as representações construídas sobre a relação *professor-artefatos*. Na última seção, apresento uma síntese dos resultados e das implicações deles para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores.

Antes de passar à primeira seção, evidencio, no Quadro 25, uma síntese das condições de produção (Bronckart, 2012[1999]) dos textos resultantes das ACS e ACC, descritas no Capítulo 3.

Quadro 25 – Síntese dos contextos físico e sociossubjetivo das ACS e ACC

	<i>Lugar de produção</i>	<i>Momento de produção</i>	<i>Emissores</i>	<i>Receptores</i>
<i>Contexto físico</i>	Sede Centro do CCHE/UEPB	ACS: segundo semestre de 2019	ACS1, ACS2, ACS5 e ACS6: Gustavo e Bruno	Agatha, Ana, Eva, Gabrielly, Lourrane, Marília, Miguel, Rafaelly, Gustavo, Bruno e leitores da pesquisa de doutorado
			ACS3 e ACS4: Ana e Bruno	
			ACS7 e ACS8: Gabrielly e Bruno	
			ACS9 e ACS10: Eva e Bruno	
		ACC: fevereiro e março de 2020	ACC1: Gustavo, Ana e Bruno	
			ACC2: Gustavo, Gabrielly e Bruno	
			ACC3: Gustavo, Eva e Bruno	
	<i>Lugar social</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Posições sociais dos emissores</i>	<i>Posições sociais dos receptores</i>
<i>Contexto sociossubjetivo</i>	PRP – um novo espaço no entrelugar socioprofissional	Participar de uma atividade de formação do PRP e colaborar com o processo de geração de dados de uma pesquisa de doutorado	Gustavo – professor de Língua Portuguesa da Educação Básica e preceptor do PRP	Residentes, Preceptor e Docente orientador/ doutorando e leitores da pesquisa de doutorado
			Ana, Gabrielly e Eva – licenciandas em Letras-Português no CCHE/UEPB e residentes do PRP	
			Bruno – docente orientador do PRP e doutorando	

Fonte: elaboração própria, a partir da proposta de Bronckart (2012[1999])

As ACS e as ACC foram realizadas, respectivamente, no segundo semestre de 2019 e no primeiro trimestre de 2020, em dependências da sede Centro do CCHE, da UEPB. Essas interações tinham um duplo objetivo: faziam parte das atividades de um subprojeto de Língua Portuguesa do PRP e, tinham, portanto, caráter formativo; e proporcionaram a geração de dados da presente pesquisa.

Cinco colaboradores estavam diretamente envolvidos nas ACS e ACC: eu, doutorando em processo de geração de dados e docente orientador do PRP; Gustavo,

professor da Educação Básica e preceptor do PRP; e Ana, Gabrielly e Eva, licenciandas em Letras-Português e residentes da 1ª edição do PRP (2018-2020). Nas autoconfrontações, Gustavo, Ana, Gabrielly e Eva (co)analisaram aulas ministradas por eles em turmas do 1º ano do EM e eu exerci a função de interveniente.

Em face do duplo objetivo das autoconfrontações, é possível dizer que havia dois grupos de receptores dos textos resultantes dessas interações: o coletivo maior de trabalho, formado por dez pessoas, e todos os leitores da presente pesquisa.

Nas próximas duas seções, a análise dos fragmentos provenientes das ACS e das ACC focalizou, principalmente, a identificação das modalizações e das vozes, do nível enunciativo, e das figuras de ação.

5.1 Representações sobre a relação professor-alunos

Esta seção, que contém a análise de sete exemplos nos quais é possível verificar representações sobre a relação *professor-alunos*, está organizada nos momentos indicados no Quadro 26, a seguir.

Quadro 26 – Organização da análise na seção 5.1

Comportamento dos alunos	Exemplo 5 ACS7	Exemplo 6 ACC1 - P/S
Condução da aula pelo professor / Participação dos alunos	Exemplo 7 ACS6	Exemplo 8 ACC2 - P/G
Relacionamento professor-alunos	Exemplo 9 ACS5	Exemplo 11 ACC3 - P/S
	Exemplo 10 ACS9	

Fonte: elaboração própria

No primeiro momento desta seção, observo as representações construídas sobre o ponto *comportamento dos alunos*. No segundo, analiso as relações entre os pontos *condução da aula* e *participação dos alunos*. Por fim, discuto as representações sobre o *relacionamento professor-alunos*, surgidas nas autoconfrontações das quais participaram os dois professores com mais tempo de experiência em sala de aula, Gustavo e Eva.

A partir do Quadro 13, que contém os doze pontos verbalizados pelos colaboradores como aspectos positivos e negativos do próprio trabalho, elaborei o Quadro 27, a seguir, que focaliza apenas os pontos analisados nesta seção.

Quadro 27 – Pontos verbalizados nas ACS e analisados na seção 5.1⁶⁵

	Grupo A	Grupo B
Residente Ana	-----	• Condução da aula pelo professor
Residente Gabrielly	• Comportamento dos alunos	• Participação dos alunos
Residente Eva	• Relacionamento professor-alunos	• Condução da aula pelo professor • Participação dos alunos • Relacionamento professor-alunos
Preceptor Gustavo	• Relacionamento professor-alunos	• Condução da aula pelo professor • Participação dos alunos • Relacionamento professor-alunos

Fonte: elaboração própria

Conforme evidencio ao longo da análise desta seção, foram alocados, no Grupo A, os pontos que podem ser compreendidos como *obstáculos* (Bulea; Bronckart, 2010) aos projetos didáticos docentes. Já no Grupo B, estão os pontos, geralmente, relacionados a *técnicas, estratégias e habilidades* (Bulea; Bronckart, 2010) mobilizados para evitar que obstáculos impedissem a realização dos projetos didáticos.

O Exemplo 5, a seguir, que inicia o primeiro momento desta seção, ilustra a aparição do ponto *comportamento dos alunos* nas ACS.

Exemplo 5

ACS7 (A7: Relato pessoal multissemiótico) SOT: Pontos positivos STT: Manutenção da calma/Comportamento dos alunos (T8-T11)		
T8	Gabrielly	<i>oralmente... pontos positivos que eu mantive a calma</i> ((ri))
	Bruno	hum
T10	Gabrielly	<i>que eu acho que é bom porque... como profissionais a gente tem sempre que procurar assim essa harmonia né?</i>
	Bruno	ham
	Gabrielly	<i>porque todo mundo conversa a pessoa tem que compreender... e... outro ponto positivo não de minha parte mas da parte dos alunos é que eles são uns alunos bons assim... então isso eu acho bacana... e manter essa... a calma... outro ponto positivo é que eu tenho que melhorar mas isso aí já é percepção né?</i> ((ri))

No fragmento evidenciado no Exemplo 5, Gabrielly aponta dois pontos positivos da aula na qual fez uso do material enviado pelo IQE: a *manutenção da calma*, no caso pela professora, e o *comportamento dos alunos*. Há indícios, tanto no Exemplo 5 quanto

⁶⁵ Assim como no Quadro 13, os sombreamentos em amarelo e em azul indicam, respectivamente, pontos evidenciados pelos colaboradores como positivos e negativos.

na ACC2, de que, ao afirmar que os alunos são bons, essa residente estava se referindo ao comportamento discente.

No turno 12 do Exemplo 5, Gabrielly registra, em figura de ação experiência, que a conversa em sala de aula, possivelmente, entre os alunos, é uma constante (porque todo mundo conversa). Para essa residente, isso não seria um problema e deveria, como sinalizam duas ocorrências de modalizações deônticas, ser compreendido pelo professor (porque... como profissionais a gente **tem** sempre **que** procurar assim essa harmonia; a pessoa **tem que** compreender). No turno 411 da ACC2, essa residente considera que o 1ºC era uma turma “**muito positiva**”, porque os alunos não agiam com agressividade física ou verbal⁶⁶.

Na ACS7, Gabrielly indicou o *comportamento dos alunos* como um aspecto positivo da A7, pois, de acordo com essa residente, eles demonstraram atitudes condizentes com o ambiente escolar. Em face do exposto, é possível dizer que, para essa profissional, o comportamento dos alunos poderia ser um obstáculo ao seu projeto didático. Conforme sinaliza o Quadro 27, Eva e Gustavo também indicaram um ponto relacionado aos alunos como algo negativo. Assim, a residente Ana é a única, dentre os colaboradores diretos da pesquisa, que não representa os alunos como fonte de obstáculos, nas ACS.

Nos doze fragmentos de ACC selecionados, o ponto *comportamento dos alunos* aparece apenas uma única vez, na ACC1, da qual participaram Ana, Gustavo e o interveniente. Essa ACC foi iniciada com a exibição de duas cenas bem curtas (Cenas 1 e 2), nas quais o preceptor Gustavo busca conter atitudes de indisciplina de alunos do 1ºA: em uma, esse profissional troca um aluno de lugar; em outra, ele retira um discente da sala de aula. Por quase cem turnos (Apêndice C - ACC1 - T11-T106), Ana e Gustavo discutem sobre o comportamento de alunos, citando, inclusive diversos nomes, o que demonstra extrema familiaridade com aquele contexto.

No fragmento apresentado no Exemplo 6, que registra dois intervalos da interação suscitada pelas Cenas 1 e 2, o ponto *comportamento dos alunos* é debatido. No turno 107, conforme é possível visualizar no exemplo, na condição de interveniente, busco saber o impacto dos diversos comportamentos que já haviam sido elencados na condução do projeto didático. Após algumas intervenções do preceptor e da residente

⁶⁶ Apêndice E (ACC2-T411-Gabrielly): mas no geral eu acho uma sala muito positiva que como eu disse a vocês... um receio que eu tenho é a é a... a agressividade assim seja ela verbal física eu... desde criança eu tenho medo disso mas essa turma não era agressiva... então eu acho que eu fui muito abençoada de estar de estar nessa turma com esses alunos sabe?

que registram as representações sobre os pontos em questão, solicito, no turno 146, que os dois professores utilizem uma escala, de zero a dez, para precisar o quanto o comportamento dos alunos impactava nas aulas ministradas naquele contexto.

Exemplo 6

ACC1 – Cena 2 (A1 – Revisão e reescrita de artigo de opinião (S) – Gustavo) Conteúdo temático: Discussão sobre o impacto do comportamento dos alunos na aula (T107-T119/T146-T155) Pontos das ACS retomados: Comportamento dos alunos Subconjunto do STT: Determinantes internos e externos		
T107	Bruno	é... quanto isso impactava a aula de vocês?... assim... outra pergunta
	Gustavo	isso o quê?
	Bruno	o... esses meninos que vocês lembram com nomes e sobrenomes ((Bruno e Eva riem))
T110	Gustavo	eu isso me incomodava muito... porque além de eu vir numa linha de raciocínio e perder essa linha de raciocínio que é uma coisa que eu tava comentando hoje com as meninas na escola... eu não suporto ser interrompido... porque eu sou assim eu tô explicando uma coisa... aí eu... tenho que parar para reclamar... pedir... silêncio a Fulaninho... eu me perco todinho na minha linha de raciocínio... e aí isso me incomoda muito... eu ter que... que... é... parar cortar a minha linha de raciocínio... por uma coisa... que poderia ser evitada... sabe?... tipo eu ter que parar pra dizer assim... segura a leitura aí... M* ((nome de um aluno)) vem pra cá... porque termina que afeta a sala todinha... uma coisa que um faz... afeta a sala todinha... e eu também não podia deixar o menino lá... conversando atrapalhando quem tava ao redor... sabe?... então... é é muito difícil mas é necessário
	Ana	eu... é minha afetava muito porque ((um vídeo começa a ser reproduzido sem que se esperasse))... eu lembro tanto desse dia... mas depois eu falo... me afetava porque eu ainda... não tenho a experiência de... respirar quando a gente tá no começo a gente quer
	Gustavo	é
	Ana	acabar com todos os problemas né?... aí às vezes quando eu mandava um menino calar a boca que... esse P* ((nome de um aluno))
	Gustavo	PD* ((nome de um aluno))
	Ana	PD*... que ele... retrucava com a resposta... essa R*... MB*... eu lembro que um dia acho que a MV* que entra aí na
	Gustavo	AV*
	Ana	AV*... a que entra... ela entra aí na filmagem... teve um dia que ela disse assim... foi até um dia que foi bem difícil dar aula porque tinha uns meninos tocando no pátio não sei o quê
	Gustavo	ah eu lembro desse dia
	Ana	aí eu lembro que eu disse que a aula tava chata... aí... ou foi ela que disse... eu disse que estava impossível de dar aula nesse dia eu lembro que ela disse assim... algo do tipo assim... se você tá dizendo né?... quem sou eu... pra discordar?... eu nem queria tá aqui... eu lembro que eu virei assim e disse... se fosse por querer

		<i>eu também não queria tá aqui não mas eu tenho que tá... aí eu lembro que ela... porque assim... são... são... no meu caso é realmente a maturidade assim... de não de não... ter a experiência ainda pra respirar... porque o que me irrita... eu penso ainda muito assim... o professor ele tem que entender que aquilo é a juventude... aquele aquele aquela imaturidade tem que... mas eles não têm que entender né?... mas eu sempre tava me colocando no... no... quando quando eu via assim... aí eu lembrava a pessoa que eu era quando aluna porque eu nunca fui uma aluna... super produtiva... mas... eu também não era de conversar porque... aquilo aquilo me irritava também... eu era tipo assim... eu era tipo um JE* ((nome de um aluno))... JE* às vezes ele conversava mas muito pouco... ele era calmo tranquilo na dele</i>
		/.../67
T146	Bruno	de zero a dez... quanto o comportamento era... afetava o... a aula... lá nessa turma?... zero sendo não afetava... dez afetava extremamente... primeiro A
	Gustavo	<i>depende... começo do ano ou fim do ano ((ri))?</i>
	Bruno	nessas... nessa aula
	Gustavo	<i>de modo geral</i>
T150	Bruno	é
	Gustavo	<i>o comportamento pra mim... afetava assim de atrapalhar a aula... e não deixar eu dar a minha aula... eu acho que afetava um::... três... eu eu ainda conseguia... é tanto por exemplo o negócio de M* ((nome de um aluno))... quando eu troquei M* de lugar... melhorou noventa por cento da sala sabe?... dos problemas da sala... até porque... e aí entra... uma coisa chave... a sequência didática... entra chave aí porque era uma sequência... que... eles estavam dispostos a fazer... porque falava de coisas... interessantes que é a de artigo de opinião... né?... falava de coisa interessante... um texto interessante... o que eles gostam ou não de ler..... e aí... atividade em si... instigava eles pra pensar... você gosta disso? sim ou não? e por quê?... sabe?... e eles já vinham de uma outra que essa aqui é de reescrita né?</i>
	Ana	<i>é... era a segunda</i>
	Gustavo	<i>eles vão falar do livro... que livro eles gostam?... se eles gostam de ler ou não?... e aí eles já vinham de uma onda de sequência bacana que era as sequências de leitura... de leitura interpretação de artigo de opinião... que era aquela do... do ursinho... do: boxeador... do GPS que é aquela daquela aula lá... do primeiro C... que é uma sequência muito boa... então a sequência era boa... então eles estavam dispostos... só que querendo ou não ainda tinha coisa... ali... mas que a falta de comportamento no caso... a indisciplina... ainda existia a indisciplina... só que... quando eu... martelava na indi/... na indisciplina... pronto... voltava pra sequência que todo mundo tava... inteirado</i>
	Bruno	((olhando para Ana)) quanto te afetava de zero a dez?
	Ana	<i>eu acho que assim pela minha ainda falta de experiência afetava um nove... afetava... e muito... pra mim assim... eu saí totalmente desestabilizada assim... era o meu pessoal também... e... assim...</i>

⁶⁷ Prezei, no recorte dos fragmentos, pela transcrição integral dos turnos de fala. Quando foi necessário suprimir trechos, em função do espaço que ocupavam, tive o cuidado de eliminar os turnos de fala nos quais havia a inserção de um subtópico, que era, posteriormente, abandonado para a retomada do supertópico.

		<u>essa turma foi bem bacana... foi bem ((todos riem))... tem uma diferença muito grande dela pra o primeiro D assim... é muito... é gigantesca a diferença</u>

A análise do Exemplo 6 demonstra que há a construção de uma nova representação, principalmente, pela residente Ana, acerca do comportamento dos alunos: nas ACS, ele é um ponto não tematizado, como um aspecto positivo ou negativo; já na ACC1, esse ponto é reconhecido como algo que realmente diminui o poder de agir dessa profissional. Essa construção demonstra como, no processo de ajudar a pensar o trabalho (Lousada, 2020b), a autoconfrontação possibilita tomadas de consciência (Bronckart, 2008b, 2013).

Focalizo, na análise do Exemplo 6, três aspectos: a dinâmica das figuras de ação no interior dos turnos do preceptor e da residente; a presença de uma voz da fala interior reconstituída; e as ocorrências de modalizações apreciativas, pragmáticas e deônticas.

No segundo turno do preceptor Gustavo no Exemplo 6 (T110), há um movimento que parte da verbalização sobre a prática no contexto do 1ºA, registrada em figura de ação ocorrência interna (eu isso me incomodava muito; tipo eu ter que parar pra dizer assim... segura a leitura aí... M*; e eu também não podia deixar o menino lá), para a construção de generalizações, em figuras de ação experiência e definição, sobre a relação entre o comportamento dos alunos e a condução do projeto didático (eu me perco todinho na minha linha de raciocínio; porque termina que afeta a sala todinha; então... é é muito difícil mas é necessário).

Nessa verbalização do Gustavo, conforme registram as modalizações apreciativas, o comportamento dos alunos é representado como um obstáculo que afeta negativamente não só o professor (eu isso me incomodava **muito**) como a sala de aula em geral (porque termina que afeta a sala **todinha**). As modalizações deônticas evidenciam que Gustavo já se apropriou, provavelmente, de muitos “esquemas operatórios e simbólicos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 135) do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa, o que o habilita a lidar com os “imprevisíveis do real” (Clot; Faïta, 2010, p. 123), nesse caso, o comportamento dos alunos (aí eu... **tenho que parar** para reclamar; e eu também **não podia deixar** o menino lá; é é muito difícil mas **é necessário**).

As verbalizações da residente Ana entre os turnos 111 e 119 registram também um movimento que parte do relato de práticas no contexto do 1ºA, em figuras de ação ocorrência e evento passado (é minha afetava muito; foi até um dia que foi bem difícil

dar aula porque tinha uns meninos tocando no pátio não sei o quê), para a construção de generalizações, em figura de ação experiência, sobre a relação entre o comportamento dos alunos e a condução do projeto didático (quando a gente tá no começo a gente quer acabar com todos os problemas; porque o que me irrita... eu penso ainda muito assim).

Logo no início do turno 111, a modalização apreciativa (afetava **muito**) indica que, assim como Gustavo, Ana se incomoda bastante com alguns comportamentos discentes. Porém, diferentemente do preceptor, a residente está no processo de apropriação dos “esquemas operatórios e simbólicos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 135) para fazer frente aos casos de comportamentos indesejados. As ocorrências de modalizações pragmáticas, os segmentos em figuras de ação ocorrência e evento passado e a presença de uma voz da fala interior reconstituída registram a diminuição do poder de agir dessa colaboradora.

A falta de experiências anteriores, como revelam as duas ocorrências de modalizações pragmáticas, no turno 111 (**não tenho** a experiência de... respirar; no meu caso é realmente a maturidade assim... **de não de não... ter** a experiência ainda pra respirar), é apresentada por Ana como o motivo que a impede de agir nas situações em debate.

Ana também revela, nos turnos 111 e 113, um desejo de controlar o ambiente da sala de aula (quando a gente tá no começo a gente quer acabar com todos os problemas né?). Esse desejo da residente em questão constituiria, na visão de Saujat (2004b, np.), um modo de trabalhar típico dos professores iniciantes caracterizado por uma grande dedicação ao “gerenciamento da classe”. Como demonstrado no Capítulo 2, esta investigação reconhece que essas ações são bastante visíveis no trabalho dos professores iniciantes, mas não compreende que elas dariam forma a um novo gênero da atividade docente. Para esta pesquisa, elas são mais uma evidência que Ana está no processo de apropriação do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa.

Em virtude dessa tentativa de tentar controlar a classe e evitar, ao máximo, os “imprevisíveis do real” (Clot; Faïta, 2010, p. 123), muitos professores iniciantes acabam assumindo uma postura autoritária em sala de aula (Soares; Lousada, 2018), e, assim, pouco receptiva às contribuições dos alunos, o que pode ser observado em muitas verbalizações da professora Ana, como no Exemplo 14.

No turno 113, em figura de ação ocorrência (aí às vezes quando eu mandava um menino calar a boca), e, no turno 119, em figura de ação evento passado (eu lembro que eu virei assim e disse... se fosse por querer eu também não queria tá aqui não mas eu

tenho que tá), a residente relata situações em que tentou fazer frente a comportamentos discentes que ela considerava indesejados, mas não obteve sucesso, o que parece causar nela uma sensação de frustração. É importante ressaltar o fato de que a situação relatada em figura evento passado aconteceu na A3. Na ACS3, no entanto, Ana não apontou o comportamento dos alunos como um aspecto negativo da aula em questão.

Já a voz da fala interior reconstituída, introduzida em um segmento em figura de ação experiência (porque o que me irrita... eu penso ainda muito assim), auxilia a compreensão de um conflito vivido por Ana. No trecho “o professor ele **tem que** entender que aquilo é a juventude... aquele aquele aquela imaturidade”, a presença da modalização deôntica, destacada em negrito, sinaliza a existência de uma voz, segundo a qual o professor deve se mostrar compreensivo em relação a determinados comportamentos discentes que teriam como causa uma imaturidade típica da idade. Como demonstrado no Exemplo 5, a residente Gabrielly parece partilhar, pelo menos, parcialmente, da ideia de ser um professor compreensivo. Ana, no entanto, discorda dessa voz.

Para a residente que iniciou sua atuação na docência no PRP, os alunos não são compreensivos com os professores, como indicam os relatos dela no turno 111. Por esse motivo, o docente não estaria obrigado a relevar determinados comportamentos discentes. Assim, Ana vive o seguinte *conflito*: seguir ou não a voz que aconselha atitudes compreensivas com os alunos.

Logo após a ocorrência da voz da fala interior reconstituída, Ana, em figura de ação ocorrência, registra como o seu agir em sala de aula era influenciado pelo conflito mencionado. Ela buscava com frequência, como indica o advérbio utilizado (mas eu **sempre** tava me colocando no... no...), entender por que os alunos não se comportavam. Ao descrever o seu perfil quando aluna da Educação Básica, a residente deixa transparecer que não consegue compreender a razão das conversas entre alunos (mas... eu também não era de conversar porque... aquilo aquilo me irritava também).

No segundo intervalo evidenciado no Exemplo 6, que se inicia com a minha solicitação de utilização de uma escala para precisar o quanto o comportamento dos alunos impactava nas aulas, os níveis distintos de apropriação do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa ganham contornos ainda mais nítidos.

Dos turnos do Gustavo (T151 e T153), resalto a ocorrência de uma modalização pragmática e da figura de ação evento passado. Na escala por mim proposta, o preceptor indica o número 3 (três), revelando que o comportamento discente afetava muito pouco

a condução do projeto didático. O trecho que contém uma modalização pragmática (eu eu **ainda conseguia**) apresenta a justificativa para a indicação feita na escala. Na sequência, Gustavo descreve, em figura de ação evento passado, o que fez para conter o comportamento discente que julgava inapropriado em uma das cenas exibidas (é tanto por exemplo o negócio de M* ((nome de um aluno))... quando eu troquei M* de lugar... melhorou noventa por cento da sala sabe?... dos problemas da sala). Embora tenha obtido sucesso com a ação realizada, o preceptor ressalta que a interação em sala de aula demandava dele atenção constante (a indisciplina... ainda existia a indisciplina... só que... quando eu... martelava na indi/... na indisciplina... pronto... voltava pra sequência que todo mundo tava... inteirado). Como fica mais uma vez evidente, Gustavo já se apropriou dos “esquemas operatórios e simbólicos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 135) para lidar com o comportamento dos alunos e, assim, esse ponto não diminuía o seu poder de agir naquele contexto.

Situação distinta da enfrentada por Ana. Ao ser solicitada, a residente indica o número 9 (nove) na escala, o que demonstra o forte impacto do comportamento dos alunos nas aulas que ministrava e, conseqüentemente, no seu poder de agir naquele contexto (pra mim assim... eu saí **totalmente desestabilizada** assim). Novamente, Ana atribui à falta de experiência a razão para não saber lidar com os comportamentos discentes (eu acho que assim pela minha ainda falta de experiência afetava um nove... afetava... e muito... pra mim assim).

Ao concluir o primeiro momento desta seção, é possível dizer que, já nas ACS, os três professores que tinham alguma experiência em sala de aula vislumbravam o comportamento dos alunos como um obstáculo. Diferentemente deles, Ana, cuja iniciação à docência ocorreu no PRP, não indicou nenhum aspecto negativo que tivesse relação com os alunos. O primeiro momento desta seção registra a tomada de consciência dessa professora iniciante acerca do impacto do comportamento dos alunos no seu trabalho. Na seção seguinte, ao analisar um outro fragmento proveniente da ACC1, também evidencio uma outra tomada de consciência da professora Ana, marcado, dentre outras formas linguísticas, pela dinâmica das figuras de ação.

A seguir, no segundo momento desta seção, discuto a presença dos pontos *condução da aula e participação dos alunos* nas autoconfrontações.

Como indicam os quadros 13 e 27, nas ACS, cada um desses dois pontos foi apontado como um aspecto positivo – nunca como algo negativo – do próprio trabalho. Em quatro ACS, nas quais as aulas em observação eram aquelas destinadas à

abordagem do conteúdo estabelecido no Guia de Aprendizagem, a *condução da aula* foi indicada como um ponto positivo. Já a *participação dos alunos* foi evidenciada como um aspecto positivo em três aulas cujo conteúdo tinha origem no Guia de Aprendizagem e em uma aula de abordagem do material enviado pelo IQE.

O Exemplo 7 registra a apresentação, pelo preceptor Gustavo, da condução da aula e da participação dos alunos como pontos positivos do encontro cujo conteúdo era “Letras e sons”.

Exemplo 7

ACS6 (A6: Letras e sons) SOT: Pontos positivos STT: Condução da aula/Participação dos alunos (T4-T6)		
T4	Gustavo	<i>eu acho que a questão da metodologia... da metodologia eu ter procurado uma metodologia diferenciada... né?... é importante isso... acho que foi o ponto chave... o modo como fazer né?... porque se eu tivesse... é... me detido pra por exemplo a só o livro como eu fiz ano passado quando eu entrei nesse assunto foi só o livro... sabe?... leitura e explicação no quadro só... mas era a partir do livro <u>cada um tava com o livro e a gente ia lendo e eu explicando aos poucos...</u> eu acho que a metodologia foi muito importante... ponto alto</i>
	Bruno	outro ponto positivo?
	Gustavo	<i>é... eles entraram na onda... é importante isso... porque às vezes a gente vem com uma ((faz um movimento com os braços para indicar excitação)) e aí eles ((faz um som))... <u>jogam um balde de água fria...</u> foi bem bacana</i>

Um primeiro aspecto a ser ressaltado no Exemplo 7 é a passagem das figuras de ação internas para as externas, movimento típico nos textos sobre o trabalho do professor (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012]). Em resposta à pergunta do interveniente que solicitava a indicação de ponto(s) positivo(s) da aula em observação, Gustavo aponta, em uma figura de ação ocorrência interna, a condução dada por ele ao encontro, que parece ser distinta do que é comumente feito (da metodologia eu ter procurado uma metodologia diferenciada... né?). No turno 6, o preceptor, também em uma figura de ação ocorrência, agora externa, indica a participação dos alunos como um aspecto positivo no próprio trabalho naquele encontro (é... eles entraram na onda).

A presença das modalizações apreciativas é o segundo aspecto a ser pontuado do Exemplo 7: Gustavo representa como positivo aquele trabalho docente que busca fugir do que tradicionalmente é feito (**é importante isso...** acho que foi o **ponto chave...** o modo como fazer né?; eu acho que a metodologia foi **muito importante...** **ponto alto**),

e que teria como resultado mais provável a participação dos alunos (é... eles entraram na onda... **é importante isso**).

As figuras de ação evento passado e experiência no Exemplo 7 registram, de modo diferenciado, as experiências prévias de ensino de Gustavo e funcionam como argumentos para a indicação da condução da aula e da participação dos alunos como pontos positivos.

Na verbalização em evento passado, o preceptor explica que, no ano anterior, o conteúdo “Letras e sons” foi ministrado a partir do livro didático. Ao observar o que é dito sobre a condução da aula nas duas ocasiões, é possível compreender que o uso do livro didático é representado como um trabalho ordinário, enquanto a metodologia empregada na A6 seria menos tradicional e, por isso, “**diferenciada**”. Nessa aula, Gustavo e os alunos cantaram uma canção de autoria do próprio preceptor cujos versos retomam aspectos do conteúdo das aulas anteriores, “Letras e sons”. Nesse dia, o professor levou, para a sala de aula, uma caixa de som para reproduzir a gravação de uma base de *funk*, popularmente, conhecida como batida, e se apresentou, para os alunos, como o *MC Tio Gu*.

Na verbalização que está em figura de ação experiência, Gustavo sinaliza, com base em seu percurso no *métier*, que um agir docente considerado diferenciado nem sempre tem como resultado a adesão dos alunos: “porque às vezes a gente vem com uma ((faz um movimento com os braços para indicar excitação)) e aí eles ((faz um som))... jogam um balde de água fria”.

Um quarto aspecto a ser ressaltado no Exemplo 7 é a dinâmica das figuras de ação. É possível verificar um movimento que parte da “verbalização sobre a experiência prática”, feito através das figuras de ação ocorrência e evento passado, “para a formulação de um pensamento conceitual” sobre o *métier*, realizado através das figuras experiência e definição (Silva; Lousada, 2017, p. 153). No fragmento em análise, Gustavo fala sobre a experiência de ensino na A6 e em momentos anteriores para definir como uma boa aula aquela em que o professor busca uma condução/metodologia distinta da comumente utilizada e que, como resultado, produza uma forte participação discente.

Por fim, um último aspecto a ser evidenciado, a partir do Exemplo 7, é a relação entre o tipo de aula e a atorialidade do professor (Bronckart, 2006d, 2008b; Schwabe, 2017). O ponto *condução da aula* só foi tematizado – sempre como um aspecto positivo do trabalho – em autoconfrontações cujas aulas exibidas eram do primeiro tipo, ou seja,

aquelas destinadas à abordagem dos conteúdos previstos no Guia de Aprendizagem, elaborado pelo professor Gustavo (cf. seção 3.2). Esse profissional indicou esse ponto em duas ocasiões (ACS2 e ACS6) e as residentes Ana e Eva, uma vez cada, respectivamente, na ACS4 e na ACS10. Para esta pesquisa, esse fato ocorre porque, nas aulas do segundo tipo, a condução da aula está quase totalmente sob o controle dos elaboradores do material enviado pelo IQE, restando ao professor pouco espaço para pilotagem do projeto didático (Bronckart, 2006d) ou para sua atorialidade, ou seja, para a expressão de seus motivos, capacidades e intenções (Bronckart, 2008b; Schwabe, 2017).

Na ACS1 e na ACS5, quando o preceptor Gustavo se confrontou com aulas de abordagem do material do IQE, é possível também evidenciar que os pontos indicados como positivos ou negativos por esse profissional estavam diretamente relacionados aos elementos *alunos* (compreensão do conteúdo e participação) e *artefatos* (ausência e qualidade de artefatos físicos). Consequentemente, nos segmentos que esses pontos foram apresentados, há predominantemente a presença de figuras de ação externas, cujo referente é o agir de outros protagonistas do trabalho que não o professor (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012]). Isso demonstra mais uma vez o pouco espaço, nas aulas do segundo tipo, para a expressão da atorialidade do professor, que se torna, por sua vez, praticamente apenas um executor de um projeto didático elaborado por outrem.

A seguir, ainda no segundo momento desta seção, o fragmento apresentado no Exemplo 8 registra a interação iniciada na ACC2 logo após a exibição da denominada Cena 5, na qual Gustavo, atuando como o *MC Tio Gu*, canta com os alunos a canção do gênero *funk* que retoma o conteúdo em estudo.

Exemplo 8

ACC2 – Cena 5 (A6 – Letras e sons (G) – Gustavo) Conteúdo temático: Discussão sobre a condução da A6 e a participação de alunos (T386-T405) Ponto retomado das ACS: Condução da aula/Participação dos alunos Subconjunto do STT: Desenvolvimento da tarefa		
T386	Gustavo	((Bruno para a exibição do vídeo, olha para Gustavo que, como Gabrielly, ri)) <i>é:... é:... foi como eu falei</i> ((todos riem)) <i>... é... era uma aula de fonética... a gente ia entrar... com assunto que era letras e sons... foi no quarto bimestre não foi?... não... foi no terceiro bimestre... terceiro bimestre... no quarto eu fiz de novo... um pancadão com... Arcadismo... isso foi no terceiro bimestre aí a gente ia entrar com letras e sons... aí eu disse... meu Deus... vou levar assunto novo... vou fazer alguma coisa diferente... aí foi quando veio</i>

		<i>a música... essa a primeira aula foi essa aí... foi foi a turma que eu tava iniciando o conteúdo... as outras ainda não tinha iniciado ainda não... iniciei aí... aí tanto que a letra ainda tá... meio assim porque depois elas foi passando por umas modificações as outras turmas... encaixando mais direitinho tudo certinho... <u>aí pronto... aí eles entraram na onda gostaram do fuá...</u> e eu botei o pancadão lá... fazia uma zoadinha mas... eu tava dando a minha aulinha... <u>e eles aprenderam</u> e outra coisa importante que é que quando eu tô falando do P e B da regra do P e B... porque a gente sabe a regra mas não sabe o porquê da regra... porque eu dizia a eles... vocês já ouviram... eu disse a eles... vocês já ouviram... falar em uma regra... do P e B?... <u>aí eles...</u> antes de P e B se escreve M... eu dizia mas por quê?... por que se escreve M an/antes do P e B?... <u>aí foi quando eu fui explicar... que...</u> tem a ver com essa fonética né? do som que se encaixa do som não se encaixava... o som do N não se encaixava com o do P e com o do B... e o do M sim... <u>aí pronto... cantei dancei e pronto</u></i>
	Gabrielly	<i><u>muito massa ((ri))... eu gostei muito da aula achei muito dinâmica muito divertida... não é à toa ((ri))... eu não estava me segurando... e deixe me ver... eu também gostei dessa ideia do... do você dizer o porquê né?... porque a gente nunca sabe... sempre sabe a regra mas não sabe o motivo... né?... não ver só porque sim... ver como o porquê mesmo... é... gostei bastante você disse que os alunos aprenderam então isso é... o final é o que a gente quer mesmo... mas uma coisa que eu achei importante Gustavo... é o processo a gente sempre gosta muito do... okay... no final eles têm que aprender... magnífico aprenderam que bom que aprenderam... mas como é que eles aprenderam... nesse nesse percurso?... foi legal essa aprendizagem?... ou foi dura assim?... tipo aprendi porque tinha uma prova pra fazer... tinha que aprender mesmo... e eu gostei muito assim eles... eles gostam do... é gênero funk?... gênero musical funk?</u></i>
	Bruno	<i>é... é</i>
	Gabrielly	<i>é um gênero né?... eles gostam né?... <u>geralmente os alunos gostam muito... e achei muito bom... muito positivo... foi divertido ((ri))</u></i>
T390	Gustavo	<i><u>engraçado... até hoje eles ficam dizendo tio Gu solta o pancadão</u></i>
	Gabrielly	<i>é?</i>
	Gustavo	<i>é</i>
	Gabrielly	<i><u>que massa... eu gostei da construção também da historinha... [do... da turnê ((ri))</u></i>
	Gustavo	<i>[é... não... e eu e eu... é porque... eu só botei eu só falei esse pedaço mas em outras turmas... eu já tô mais... acho que aí não... eu não tô tão</i>
	Bruno	<i>caracterizado</i>
	Gustavo	<i><u>caracterizado... mas eu coloco o óculos coloco o bonezinho assim de lado e faço tio Gu... o melhor do pancadão ((imita o modo que essa frase é dia em gravações musicais))... tio Gu solta o pancadão</u></i>
	Gabrielly	<i><u>oh Gu outra coisa importante... é que por exemplo... uma aula dessa fica marcado então não é preciso você fazer toda aula um funk... porque uma marca sabe?... porque senão você fica como professor do do... só da música não fica... não tem aquele momento especial... isso é tipo aniversário da gente... uma comemoração boa ((todos riem))</u></i>
	Gustavo	<i><u>tipo aniversário é ótimo</u></i>
	Gabrielly	<i><u>se a pessoa fizer toda vez né?</u></i>

T400	Gustavo	perde a graça né?... e foi até o que a gente... eu acho que a gente comentava ano passado não tem como ser dinâmico sempre
	Gabrielly	é toda hora assim... [não tem cabimento
	Gustavo	[tem momento que a gente vai ser mais tradicional... vai copiar e vai responder tal e tal... vai sentar... e vai falar... mas
	Gabrielly	mas quando fizer... [é especial
	Gustavo	[é... se torna especial... verdade... é importante
	Gabrielly	eu gostei muito

A análise do Exemplo 8 incide sobre quatro aspectos: a relação entre os planos enunciativos do tópico e do comentário; a presença de uma voz da fala interior reconstituída; a interação entre companheiros menos experiente e mais experiente na zona de desenvolvimento proximal criada na ACC2; e a dinâmica das figuras de ação.

Situada no plano do tópico e majoritariamente em figura de ação evento passado interna, a primeira verbalização do preceptor após a exibição da Cena 5 é reveladora de seu trabalho real. Esse profissional, inicialmente, situa o tópico em um eixo temporal anterior à ACC2 (isso foi no terceiro bimestre) e, em seguida, passa a narrar o que foi feito em sala de aula (e eu botei o pancadão lá... fazia uma zoadinha mas... eu tava dando a minha aulinha; porque eu dizia a eles; cantei dancei e pronto). Nessa verbalização, o preceptor também avalia, em figura de ação evento passado externa, a participação dos alunos (aí eles entraram na onda gostaram do fuá; e eles aprenderam).

Nesse turno do Gustavo, a ocorrência de uma voz da fala interior reconstituída (aí eu disse... meu Deus... vou levar assunto novo... vou fazer alguma coisa diferente) é também uma importante via de acesso ao trabalho real. Essa verbalização, que registra uma decisão tomada no processo de planejamento da aula, colocada em perspectiva com o fragmento observado no Exemplo 7, indica um *conflito* vivenciado pelo preceptor. Duas opções de condução da aula pareceriam estar à disposição desse profissional: seguir o livro didático, como no ano anterior, ou propor uma abordagem menos ortodoxa para o conteúdo “Letras e sons”. Gustavo opta pela segunda opção, provavelmente, por acreditar que a participação dos alunos tende a ser maior em abordagens menos tradicionais.

A escolha pela opção que prioriza os alunos parece ser uma constante no agir de Gustavo, como foi também possível observar nos Exemplos 9, 10 e 11, adiante. Para esta investigação, essa escolha é uma recriação estilística ou estilização (Clot; Faïta, 2010) realizada pelo preceptor no gênero da atividade professor de Língua Portuguesa. A estilização também pode ser lida como uma *técnica*, *estratégia* ou *habilidade* (Bulea;

Bronckart, 2010) utilizada pelo professor Gustavo para evitar um possível *obstáculo* em sua aula, a falta de participação discente, e, conseqüentemente, um modo de não ter o seu poder de agir diminuído.

As verbalizações da residente Gabrielly nos turnos 387, 389 e 393 situam-se no plano do comentário (Lousada, 2006). As várias modalizações apreciativas (**gostei bastante; gostei muito; muito bom; muito dinâmica; muito divertida; muito massa; muito positivo**), em segmentos em figura de ação ocorrência externa, indicam que a residente também considera a condução da aula de modo não ordinário como um ponto a ser destacado como positivo no trabalho docente. Além de algumas modalizações apreciativas (**muito dinâmica; muito divertida**), os segmentos em figura de ação experiência funcionam como argumentos da representação positiva acerca da condução da aula feita por Gustavo: ele faz o que geralmente não é feito (porque a gente nunca sabe... sempre sabe a regra mas não sabe o motivo... né?) e pensa nas preferências do seu público-alvo (geralmente os alunos gostam muito).

Nos turnos 394 e 396, as verbalizações do Gustavo, em figura de ação evento passado e situadas no plano do tópico, trazem outras informações sobre o desenvolvimento da aula e ressaltam o processo de estilização (acho que aí não... eu não tô tão caracterizado... mas eu coloco o óculos coloco o bonezinho assim de lado e faço tio Gu... o melhor do pancadão). Até esse momento da ACC2, o debate interpretativo tinha como foco as representações sobre condução da aula e participação dos alunos tais como haviam sido evidenciadas pelo preceptor Gustavo na ACS6.

A partir do turno 397, aspectos sobre o ponto *condução da aula* são introduzidos no debate pelo companheiro menos experiente naquele contexto, Gabrielly. Os aspectos verbalizados entre os turnos 397 e 405, em segmentos do tipo discursivo misto teórico-interativo, resultam na ampliação das representações do preceptor Gustavo acerca do ponto debatido, como demonstro a seguir.

No turno 397, Gabrielly introduz, com uma modalização apreciativa (outra coisa **importante**), a apresentação de traços que julga pertinentes em relação a um dos pontos em debate, a condução da aula. Para essa professora, uma aula menos ortodoxa é marcante e, por esse motivo, ela não precisa ser feita todos os dias. Na sequência, com o auxílio do preceptor Gustavo, que passa a ajudá-la na definição do que seja uma condução de aula positiva, Gabrielly compara as abordagens menos ortodoxa às festas de aniversário, que, por acontecerem uma vez por ano, se tornam especiais (isso é tipo aniversário da gente... uma comemoração boa). A realização de todas as aulas do ano

letivo nos moldes da A6 é julgada como não plausível tanto por Gustavo, em figura de ação experiência (não tem como ser dinâmico sempre), quanto por Gabrielly, em figura de ação definição (é toda hora assim... não tem cabimento).

No turno 402, integrando, em suas representações, as considerações sobre o trabalho introduzidas por Gabrielly, a companheira menos experiente na zona de desenvolvimento proximal criada pela ACC2, Gustavo, em figura de ação canônica, apresenta o que seria o encaminhamento prototípico do agir em uma aula mais ortodoxa (tem momento que a gente vai ser mais tradicional... vai copiar e vai responder tal e tal... vai sentar... e vai falar).

Ao observar o fragmento reproduzido no Exemplo 8, é possível visualizar a seguinte dinâmica das figuras de ação, que pode ser considerada um indício de desenvolvimento: inicialmente, em figuras de ação evento passado e ocorrência, Gustavo e Gabrielly verbalizam experiências de sala de aula, com base nas quais, posteriormente, esses profissionais formulam, em figuras de ação de caráter mais generalista (Bulea; Bronckart, 2008; Bronckart, 2008b), um pensamento conceitual sobre a condução de aulas. Como mencionado, essa passagem de um grupo de figuras para outro é motivada pela intervenção do companheiro menos experiente, no caso, a professora Gabrielly. Assim, por meio da autoconfrontação entre preceptor e residente “é criada uma via de mão dupla, onde todos aprendem e rearticulam conjuntamente o gênero profissional docente” (Reichmann, 2014, p. 41), e não somente o companheiro menos experiente.

Em síntese, o debate interpretativo, evidenciado no Exemplo 8, faz com que os professores Gabrielly e Gustavo atribuam uma nova significação, de caráter mais amplo, acerca dos pontos *condução da aula* e *participação dos alunos*. Como discutido no Capítulo 2, para Bronckart (2008b, 2013), o processo de atribuição de novas significações como resultado da interiorização de um debate interpretativo é um indício de desenvolvimento.

O último momento desta seção é iniciado, a seguir, com a observação do aparecimento do ponto *relacionamento professor-alunos* nas ACS. Conforme indicam os quadros 13 e 27, esse ponto foi mencionado por dois colaboradores, em condições muito parecidas: Gustavo e Eva, os dois professores que tinham mais tempo de experiência em sala de aula, apontaram o *relacionamento professor-alunos* como um aspecto tanto positivo quanto negativo do próprio trabalho, em aulas do segundo tipo – aquelas destinadas à abordagem do material enviado pelo IQE.

Os exemplos 9 e 10, a seguir, registram a apresentação desse ponto por Gustavo e Eva, respectivamente. Destaco, nesses fragmentos, a forte presença das figuras de ação definição e experiência.

Exemplo 9

ACS5 (A5: Revisão e reescrita de artigo de opinião) SOT: Pontos positivos e negativos STT: Relacionamento do professor com os alunos (T2/T5-T6)		
T2	Gustavo	<i>é...[ponto positivo dessa dessa... dessas aulas foi o relacionamento com a turma que é importante você estar de bem com a turma... é:... como é que se diz?... resulta muito na... na realização da atividade... do que você vai fazer... sua proposta... é como professor... então você... procurar ter um bom relacionamento ser acessível... acho muito importante isso... a gente ser acessível ao nosso aluno... dar a ele... um maior prazer em fazer alguma coisa...se o aluno não gosta de mim ele vai fazer a minha atividade na força do ódio... e aí muitas vezes ele pode não adquirir conhecimento... eles fazem mesmo...eu acho que é um ponto positivo /.../</i>
T5	Bruno	<i>é:... algum ponto que você acha que seja negativo não necessariamente precisa existir viu?</i>
	Gustavo	<i>acho que um ponto que pode se tornar negativo... é o mesmo que é positivo... que é a relação com a turma...porque muitas vezes pode ser que isso... transcenda os limites como foi dito... porque tipo a gente falava falava falava e voltava pra sequência... é como se saísse da sequência sabe?... em alguns momentos... não assim... não é que isso fosse... ruim... mas também não é... o melhor... sabe? ... a gente tá fazendo a atividade aí vai... perde a linha de raciocínio pra depois recuperar sabe?... é um ponto positivo e... um ponto negativo também... é... por isso que é complicado... é complicado</i>

Exemplo 10

ACS9 (A9: Relato pessoal multissemiótico) SOT: Pontos negativos STT: Relacionamento da professora com os alunos (T10)		
T10	Eva	<i>eu acho que não só nessa aula mas eu acho que em todas as aulas... que eu tive com eles... ao mesmo... tempo que essa relação próxima com eles é muito bom... em um certo ponto ela se torna negativa... porque eles já têm uma intimidade... eles já têm uma proximidade então... em muitos momentos eles vão falar... coisas que não que não tem nada a ver com aquilo... e eu acho isso negativo... é:... foi uma coisa que eu vi acontecendo nas aulas de Gustavo eu vejo acontecendo nas minhas aulas... eu vejo nas aulas de quase todo mundo... porque querendo ou não a gente quer esse contato com o aluno... e não tem como conseguir esse contato... em cima do conteúdo de sala de aula é muito complicado... então eu acho que essa questão assim das das vezes eles fugirem... do que é importante no momento... e às vezes eles falam de algo de Gustavo da vida de Gustavo do assalto... é... do relato do senhor... então tipo assim eles vão indo pra outros lugares... e pela proximidade que a gente já tem... eu não puxo eles de uma vez... então</i>

		<i>eu vou tentando fazer com que eles voltem... mas eu não vou tipo tudo preto no branco oito ou oitenta... e eu acho que isso é um pouco negativo porque eu acho que... às vezes a gente perde um certo tempo... /.../</i>

Nos dois exemplos, há a seguinte dinâmica entre as figuras de ação definição e experiência: através da primeira, Gustavo e Eva caracterizam o ponto *relacionamento professor-alunos* e, na sequência, apresentam, em segmentos na segunda figura de ação mencionada, os argumentos que sustentam a caracterização feita.

No turno 2 do ACS5, Gustavo defende a existência de um bom relacionamento entre professor e aluno, como indicam as modalizações apreciativas de caráter positivo (dessas aulas foi o relacionamento com a turma que é **importante**; procurar ter um **bom** relacionamento ser **acessível**... acho **muito importante** isso; eu acho que é um ponto **positivo**). Para sustentar a defesa, o preceptor apresenta dois argumentos que são, por sua vez, baseados em experiências prévias de ensino. Segundo o primeiro argumento, o professor que mantém um bom convívio com a turma consegue conduzir a aula de modo que não encontraria obstáculos (resulta muito na... na realização da atividade... do que você vai fazer... sua proposta). O segundo argumento focaliza a reação dos alunos: “se o aluno não gosta de mim ele vai fazer a minha atividade na força do ódio”.

No processo de reflexão sobre o próprio trabalho, Gustavo chega, no turno 6 da ACS5, à conclusão de que um bom relacionamento entre professor e alunos também pode prejudicar a condução da aula (**não é que isso fosse... ruim... mas também não é... o melhor**; é um **ponto positivo** e... um **ponto negativo** também... é... por isso que **é complicado**). Novamente, alguns funcionam como argumentos: “pode ser que isso... transcenda os limites” e “perde a linha de raciocínio”.

A observação do Exemplo 9 permite identificar a construção de uma representação sobre o ponto *relacionamento professor-alunos* à qual está relacionada a seguinte *regra de ofício* (Amigues, 2004): o professor deve criar um bom relacionamento com os alunos se quiser engajá-los no processo de ensino-aprendizagem.

No Exemplo 10, embora esteja reproduzido apenas o STT apresentado em resposta ao SOT que solicitava a indicação dos pontos negativos da aula em análise, é possível verificar que Eva partilha da mesma representação que Gustavo acerca do relacionamento entre professor e alunos (ao mesmo... tempo que essa relação próxima com eles é **muito bom**... em um certo ponto **ela se torna negativa**). A residente, de

modo mais explícito que o preceptor, indica, em segmentos em figura de ação experiência externa, que os alunos, em virtude da relação de proximidade com o professor, podem afetar negativamente a condução da aula (eles já têm uma proximidade então... em muitos momentos eles vão falar... coisas que não que não tem nada a ver com aquilo).

Dois outros aspectos do trabalho de Eva podem ser ressaltados a partir do Exemplo 10. Primeiro, em figura de ação definição, a residente sinaliza partilhar também da mesma regra de ofício de Gustavo (porque querendo ou não a gente quer esse contato com o aluno... e não tem como conseguir esse contato... em cima do conteúdo de sala de aula). Segundo, Eva indica, em figura de ação experiência interna, as ações comumente feitas por ela para ter o controle da condução da aula quando esse é perdido em virtude das participações discentes (eu não puxo eles de uma vez... então eu vou tentando fazer com que eles voltem... mas eu não vou tipo tudo preto no branco oito ou oitenta).

De modo a sintetizar a análise dos exemplos 9 e 10, é possível dizer que os dois colaboradores com mais tempo de experiência em sala de aula partilham das mesmas representações sobre o ponto *relacionamento professor-alunos*. Inicialmente, eles indicam que o estabelecimento de um bom convívio entre docente e discentes impacta muito positivamente as aulas. As verbalizações desses professores relacionadas a essa representação indicam inclusive a construção de uma regra de ofício. Posteriormente, Gustavo e Eva apontam que o *relacionamento professor-alunos* pode ter efeitos negativos na condução do projeto didático. Assim, como na construção da representação positiva, aqui, os argumentos apresentados pelos colaboradores estão baseados em cristalizações pessoais “de múltiplas ocorrências de atividades vividas” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012], p. 178). As verbalizações sobre a representação negativa, no entanto, não chegam a dar forma a uma regra de ofício, que indicasse, por exemplo, a necessidade de estabelecer limites no referido relacionamento para que a aula não fosse prejudicada.

Tendo em vista que o ponto *relacionamento professor-alunos* foi objeto de debate nas ACS do preceptor Gustavo e da residente Eva, era de se esperar, como de fato ocorreu, a retomada desse ponto na ACC3, da qual participaram esses dois colaboradores e o interveniente.

Nessa ACC, já na interação suscitada pela Cena 1, o conteúdo temático que foi priorizado por um período de tempo maior foi justamente a discussão sobre a relação

professor-aluno. Foi nesse contexto que o preceptor Gustavo solicitou que fosse exibida, na sequência, um fragmento da A5, por acreditar que ele dialogaria com a Cena 1 e, conseqüentemente, com o conteúdo temático que estava em discussão na ACC3, conforme registra o seguinte fragmento do Exemplo 11: “eu disse bota que tem tudo a ver com aquilo que a gente tava dizendo né?”.

O Exemplo 11, a seguir, registra dois intervalos da interação que se seguiu à exibição do fragmento da A5, no qual há uma longa intervenção do preceptor Gustavo desencadeada, inicialmente, pela seguinte pergunta de uma aluna: “O amor é um tema polêmico?”.

Exemplo 11

ACC3 – Cena 2 (A5 – Revisão e reescrita de artigo de opinião (S) – Gustavo) Conteúdo temático: Discussão sobre a relação professor-aluno (T137-T138/ T142-T143) Ponto das ACS retomados: Relacionamento do professor com os alunos Subconjunto do STT: Determinantes internos e externos		
T137	Gustavo	<i>eu disse bota que tem tudo a ver com aquilo que a gente tava dizendo né? ... que eu disse de se... conseguir sentir se... como é que se diz? ... como foi/ eu usei umas palavras tão bonitas da outra vez... com Gabrielly... a gente se sente à vontade... pra... é... falar sobre uma coisa que... uma coisa extra e aí... é... eles também se sentem à vontade de me ouvir... ouvir a minha opinião sobre aquilo... e além disso... é... a partir do momento é como se eu... tivesse conquistando eles... dando... respondendo uma pergunta deles pra depois como se fosse troca ((faz o sinal de aspas com as mãos))... eles responderem a minha pergunta que no caso seria a atividade... então quando eles se sentem bem... fazendo aquilo eles vão se sentir bem também fazendo a atividade... sabe?...acho que é muito importante isso essa essa... essa disponibilidade</i>
	Eva	<i>e e... eu acho que assim... querendo ou não eu acredito muito que o professor ele não é só passar conteúdo... e... por mais que existam muitos que são assim que não tão nem aí tudo bem... é o jeito da pessoa... mas eu acho que quando o professor ele tá disposto... a entender o aluno... com temas como esse aqui porque é nítido que ela tinha dúvidas... ela precisava... que as suas dúvidas fossem respondidas que é entender alguém... talvez ela não tenha... a liberdade de fazer esse tipo de pergunta em casa talvez ela não tem com quem conversar que TENHA uma maturidade...então tipo eles veem no professor uma pessoa um adulto... é responsável... tem uma maturidade... não vai dizer... você jamais diria algo que fosse errado inadequado você jamais colocaria ela pra fazer algo que você não faria pra você...então eu acho que é muito isso eu acho que quando o aluno ele entende que... o professor... tem esses dois lados... que a gente tá ali pra explicar o conteúdo pra levar eles pra compreender eles seja de uma forma dinâmica tradicional seja de qualquer forma... mas a gente também tá ali pra entender eles em tudo que eles precisarem... porque é muito isso que eu vejo que por exemplo eu vejo pela... por mim assim... aqui na universidade... teve período em que eu quis desistir</i>

		<i>do curso simplesmente porque... tinha professor que... não tava nem aí pra nada...então tipo assim tem momentos que você tá passando por problema na sua vida que você espera que seu professor que é uma pessoa que você vê toda semana... que você dialoga que você tá ali... entenda ou pelo menos... não finja que nada tá acontecendo só que tem professor que não tá nem aí porque também não é obrigação dele estar... mas eu acho que quando é um professor que tem essa abertura... eu acho que a gente consegue chegar mais próximo do professor... e a gente consegue... dá mais vontade de estudar</i>
		/.../
T142	Eva	<u>[mas... sabe o que dizem?... dizem tipo que você baba o aluno... que você faz coisa [que não precisa com o aluno</u>
	Gustavo	<u>[que... sabe o que é que dizem?... dizem o que o que mais dizem... inclusive uma coisa que R* ((nome de uma professora da escola)) falou que é... eu sempre escuto muito R*... por ela ela é inteligentíssima aquela mulher é fantástica... quando eu crescer eu quero ser igual ela... porém... tem coisas que ela diz que eu não concordo...por exemplo a coisa do tio Gu... é uma identidade... eu criei isso... ela diz que isso não é bacana porque... é... eu eu... os meninos não vão... não vão ter um limite... vão ter muita liberdade... que se dá muita liberdade a eles... por exemplo e eu discordo totalmente...porque mesmo eles me chamando de tio Gu eles entendem que na hora de brigar eu brigo e sou superchato... sou superchato... e eles ficam assim calados escutando... e entendem o que eu tô querendo dizer... entende?... é uma... não é como se uma coisa eliminasse a outra... ou eu sou tio Gu ou eu sou Gustavo Souza sou chato... não é isso... eu sou tio Gu sou Gustavo Souza... só que eu sou o tio Gu também é... minha gente eu acho isso tão... tão...e isso é tão simples na minha cabeça assim uma coisa tão simples eu chegar na sala de aula... e ter um bom convívio... é assim...já acontece como é que eu posso dizer?... já é inerente na minha existência... essa coisa de... tentar... como eu posso dizer?... ser... acessível...eu não chego é tanto que eu nem forço mais... eu já sou assim e eles já me veem assim e aí... lógico que tem um processo de adaptação que eles começam a entender como é que funciona... os primeiros anos ainda nem todos entenderam direito como é que funciona essa minha relação com eles... mas eles já tão começando a entender... inclusive os segundos anos já entendem muito bem isso... sabe?... que eles brincam comigo mas eles dizem... é o mais chato... ah professor você é chato demais... mas são os mesmos alunos que passam e me abraçam... sabe?... porque não é porque eu sou o chato que eu não sou o bom... e não é porque eu sou bom que eu não sou chato... sabe?... e os professores não veem isso... muitos professores ainda não veem isso... e é muito... aí gente porque olhe olhe... é uma coisa que a gente sempre sempre discutiu sobre essa aula... olhe que coisa fantástica a menina diz assim... deixe eu fazer uma pergunta que não tem nada a ver com a aula?... e tem tudo a ver com a aula... a gente tá falando de um tema polêmico... se eu dissesse NÃO... a gente ia perder uma discussão interessantíssima sobre o assunto... a gente tá falando de opinião a gente tá falando de tema polêmico... aí começa a falar do amor que é tema polêmico que difere muitas... muitas ideias... é como se eu tivesse anulando meu próprio material de aula... como é que eu sou um professor bacana se eu... não dou aula... porque isso aí foi uma aula... entende?</u>

O Exemplo 11 registra o debate interpretativo sobre o relacionamento entre professor e alunos. Do primeiro intervalo do Exemplo 11 (turnos 137 e 138), focalizo a construção, através da dinâmica entre os planos do tópico e do comentário, de uma representação positiva e partilhada entre o preceptor e a residente acerca do ponto em debate. Do segundo intervalo (turnos 142 e 143), destaco, na análise, como a representação construída, nos turnos 137 e 138, se opõe a vozes – de personagem e do coletivo de professores – que podem ser identificadas nas verbalizações desses colaboradores.

O primeiro turno do professor Gustavo no Exemplo 11 é formado pela seguinte dinâmica de planos: tópico → comentário → tópico → comentário. Nos segmentos em figura de ação ocorrência, situados no plano do tópico, Gustavo fala sobre o que mostra a Cena 5: ele interrompe a aula, cuja condução estava prevista pelo material do IQE, para responder à pergunta discente “O amor é um tema polêmico?” e a outras subsequentes, que mantinham uma relação com o conteúdo – a argumentação no gênero artigo de opinião –, mas também tinham potencial para encaminhar todo o encontro para a discussão de assuntos que podem ser considerados de ordem privada.

No plano do comentário, são construídas, nesse turno, três formas de interpretação do agir. Em figura de ação experiência, Gustavo retoma representação evidenciada no fragmento reproduzido no Exemplo 9: um bom relacionamento entre professor e alunos tem implicações positivas para ambos os grupos (a gente se sente à vontade... pra... é... falar sobre uma coisa que... uma coisa extra e aí... é... eles também se sentem à vontade de me ouvir). Na sequência, há a construção, em figura de ação canônica, de um pensamento conceitual sobre o ponto *relacionamento do professor-alunos*: “então quando eles se sentem bem... fazendo aquilo eles vão se sentir bem também fazendo a atividade”. Por fim, em figura de ação definição, o preceptor apresenta como importante a disponibilidade do professor em utilizar os “imprevisíveis do real” (Clot; Faïta, 2010, p. 123) em prol do processo de ensino-aprendizagem: “é muito importante isso essa essa... essa disponibilidade”. Assim, é possível observar que, nesse primeiro turno do professor Gustavo no Exemplo 11, é construída uma representação que focaliza o lado positivo do ponto em debate. Diferentemente do que aconteceu na ACS5, o relacionamento professor-alunos não é visto como um aspecto que pode se tornar problemático.

O turno 138, no qual Eva também enfatiza o lado positivo da relacionamento entre professor e alunos, é formado pela seguinte dinâmica de planos: comentário → tópico → comentário → tópico → comentário.

Nos dois segmentos situados no plano do tópico, que estão em figura de ação ocorrência, Eva relata duas situações que, embora tenham acontecido em lugares e com actantes distintos, tematizam as implicações do não acolhimento nas relações interpessoais em contextos escolares/acadêmicos. No primeiro, a residente fala sobre a Cena 5 exibida, apontando o fato de que as perguntas feitas pela discente eram motivadas por dúvidas que, provavelmente, ela não conseguia solucionar com outros adultos de seu convívio. No segundo segmento, Eva recorda que pensou em desistir da licenciatura, em virtude de relações pouco produtivas estabelecidas com alguns professores.

Os segmentos do plano do comentário estão em figura de ação experiência. O trecho que aparece logo após a fala sobre a Cena 5, é um balanço do modo pelo qual o preceptor é visto pelos alunos do 1º C (eles veem no professor uma pessoa um adulto... é responsável... tem uma maturidade... não vai dizer). Posteriormente, Eva apresenta, com base em múltiplas ocorrências, a sua representação de professor: alguém que se preocupa não só com a mediação do conhecimento, mas também com o estabelecimento de relações interpessoais (quando o aluno ele entende que... o professor... tem esses dois lados). Assim como o preceptor, a residente focaliza o lado positivo do ponto em debate e não tematiza o seu potencial negativo.

No segundo intervalo do Exemplo 11, o debate interpretativo centra-se, principalmente, em vozes com as quais Eva e Gustavo não concordam. No turno sob responsabilidade da residente, é possível identificar uma voz social (Bronckart, 2012[1999]), que julga como não apropriadas algumas ações docentes que têm como destinatário o grupo discente (sabe o que dizem?... dizem tipo que você baba o aluno... que você faz coisa que não precisa com o aluno). Impelido pela intervenção de Eva, Gustavo inicia o seu turno selecionando uma professora colega de trabalho como representante da referida voz social. Desse modo, é possível dizer que através dessa voz de personagem (Bronckart, 2012[1999]) é ressoada a voz de um coletivo da profissão ou, pelo menos, de parte dele.

Após ressaltar a alta estima que mantém por essa profissional (eu sempre escuto muito R*; ela é inteligentíssima aquela mulher é fantástica), Gustavo apresenta a avaliação feita pela colega de trabalho acerca do relacionamento que ele estabelece com

os alunos: “ela diz que isso não é bacana porque... é... eu eu... os meninos não vão... não vão ter um limite... vão ter muita liberdade”. Segundo o próprio Gustavo, o modo de se relacionar com os alunos caracterizado por uma grande proximidade, que inclui a permissão para chamá-lo de *Tio Gu*, é resultado da criação de uma identidade (por exemplo a coisa do tio Gu... é uma identidade... eu criei isso). Para esta pesquisa, esse agir do professor pode ser considerado uma recriação estilística ou estilização (Clot; Faïta, 2010) do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa, que tem como objetivo principal, conforme observado em diversos exemplos desta seção, engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa estilização também pode ser considerada uma *técnica*, *estratégia* ou *habilidade* (Bulea; Bronckart, 2010) utilizada por Gustavo para evitar que a não participação dos alunos se constituísse em um obstáculo em suas aulas.

Para defender a estilização realizada, Gustavo apresenta como argumento principal a eficácia dela em atingir o objetivo pretendido entre os alunos, como indicam os segmentos em figura de ação experiência (porque mesmo eles me chamando de tio Gu eles entendem que na hora de brigar eu brigo; eu não chego é tanto que eu nem forço mais... eu já sou assim e eles já me veem assim). Ainda no turno 143, o preceptor evidencia também um pensamento conceitual sobre a função que é – ou deveria ser – exercida pelo professor, que é muito semelhante ao apresentado por Eva, no turno 138: “não é como se uma coisa eliminasse a outra”.

Nos segmentos finais do Exemplo 11, mesmo reconhecendo que a estilização por ele realizada não seja ainda bem aceita pelo coletivo da profissão (e os professores não veem isso... muitos professores ainda não veem isso), Gustavo parece estar bastante satisfeito com o seu agir, como indicam as modalizações apreciativas destacadas: “olhe que **coisa fantástica** a menina diz assim... deixe eu fazer uma pergunta que não tem nada a ver com a aula?... e tem tudo a ver com a aula... a gente tá falando de um tema polêmico... se eu dissesse NÃO... a gente ia perder uma discussão **interessantíssima** sobre o assunto”.

Em síntese, este terceiro momento da análise registra o debate interpretativo, realizado pelos dois colaboradores que tinham mais tempo de experiência em sala de aula, acerca do ponto *relacionamento professo-alunos*. Nas ACS, Gustavo e Eva, ao se confrontarem com os registros das aulas do segundo tipo, afirmam que o ponto em questão pode ser considerado tanto um aspecto positivo quanto negativo do próprio trabalho. Nas ACC, o debate focaliza, especialmente, as implicações positivas do

estabelecimento de uma relação de proximidade entre professor-alunos. Através dessa relação, Gustavo estiliza o gênero professor de Língua Portuguesa, engajando os alunos, o que, conseqüentemente, parece aumentar o poder de agir do docente.

Na seção seguinte, continuo a evidenciar outras representações surgidas nas ACS e ACC, agora, acerca da relação professor-artefatos.

5.2 Representações sobre a relação professor-artefatos

Esta seção, que contém a análise de sete exemplos nos quais é possível verificar representações sobre a relação *professor-artefatos*, está organizada nos momentos indicados no Quadro 28, a seguir.

Quadro 28 – Organização da análise na seção 5.2

Ausência de artefatos físicos	Exemplo 12 ACS1	Exemplo 13 ACC1 - R/S
Gerenciamento do tempo	Exemplo 14 ACS3	Exemplo 15 ACC2 - R/G
Domínio e explicação do conteúdo	Exemplo 16 ACS10	Exemplos 17 e 18 ACC3 - R/G

Fonte: elaboração própria

A sequência didática enviada pelo IQE, o tempo e o conteúdo da aula de Língua Portuguesa são, nesta ordem, os artefatos focalizados nos três momentos da presente seção. Conforme demonstro ao longo da análise, a relação, principalmente, das residentes com esses artefatos criou *obstáculos* (Bulea; Bronckart, 2010) aos projetos didáticos.

A partir do Quadro 13, que contém os doze pontos verbalizados pelos colaboradores como aspectos positivos e negativos do próprio trabalho, elaborei o Quadro 29, a seguir, que focaliza apenas os pontos analisados nesta seção.

Quadro 29 – Pontos verbalizados nas ACS e analisados na seção 5.2

Residente Ana	• Domínio e explicação do conteúdo pelo professor • Gerenciamento do tempo pelo professor
Residente Gabrielly	• Ausência de artefatos físicos • Domínio e explicação do conteúdo pelo professor
Residente Eva	• Gerenciamento do tempo pelo professor • Domínio e explicação do conteúdo pelo professor
Preceptor Gustavo	• Ausência de artefatos físicos • Domínio e explicação do conteúdo pelo professor

Fonte: elaboração própria

O primeiro momento desta seção é destinado à observação do percurso do ponto *ausência de artefatos físicos*. O Exemplo 12, a seguir, registra o aparecimento desse ponto em uma verbalização do preceptor, na ACS1.

Exemplo 12

ACS1 (A1: Revisão e reescrita de artigo de opinião) SOT: Pontos negativos STT: Ausência de artefatos físicos (T5-T6)		
T5	Bruno	é:... não necessariamente tem que ter... você tem um ponto que você acha que não foi tão positivo?
	Gustavo	<u>o negócio da sequência com certeza... não foi... talvez se eles tivessem o físico [o manual teria sido bem mais... mais fácil...eu acredito... que se tivesse o físico seria bem mais fácil pra eles construírem... eles iam ter mais... portabilidade algum material pra... acho que isso foi o maior ponto negativo</u>

Nesse fragmento, o preceptor Gustavo apresenta como “**o maior ponto negativo**” da A1, na qual foi abordado o material “Revisão e reescrita de artigo de opinião”, a ausência do próprio artefato físico sequência didática. Como mencionado na seção 3.2, a ECIT Paulo Freire ficava responsável por providenciar entre vinte cinco e trinta cópias das sequências didáticas, que eram enviadas, para a escola, pelo IQE por e-mail. Uma vez por semana, os professores levavam esse material para a sala e, ao final da aula, o recolhiam, para que pudessem utilizá-lo nas outras turmas.

Na aplicação de algumas dessas sequências, porém, não foram disponibilizadas as impressões a serem entregues aos alunos, em virtude de problemas de infraestrutura. Em algumas ocasiões, a escola não dispunha de folhas de papel suficientes para a impressão das sequências de Língua Portuguesa e de Matemática para os três anos do

EM. Em uma ocasião específica, a impressão foi realizada em um tamanho reduzido, o que impossibilitou a própria leitura do material. Para contornar esse problema de infraestrutura, o preceptor e os residentes projetavam a sequência didática utilizando um aparelho de *Datashow* ou um televisor.

No Exemplo 12, Gustavo conjectura que o encaminhamento da aula teria sido facilitado se os alunos tivessem com o material, pois eles poderiam folheá-lo quando necessitassem (eu acredito... que se tivesse o físico seria bem mais fácil pra eles construírem... eles iam ter mais... portabilidade). Com a projeção, todos eram obrigados a acompanhar a mesma página e a realização do que se pedia nas sequências era dificultada, como é possível verificar na retomada do debate interpretativo desse ponto na ACC1.

Essa retomada, registrada no Exemplo 13, acontece a partir da exibição de duas cenas da A3, ministrada pela residente Ana. Ao se autoconfrontar com essa aula, na ACS3, essa professora indicou três pontos como aspectos positivos: o domínio e explicação do conteúdo, a compreensão do conteúdo pelos alunos e a manutenção da calma por ela ao longo da interação. Na mesma ocasião, foram apontados dois pontos negativos da A3: o gerenciamento do tempo e a reação a comportamento discentes.

Dois aspectos precisam ser ressaltados acerca dos pontos evidenciados por Ana, na ACS3: i) há uma ênfase no próprio agir – comum em professores iniciantes (Saujat, 2004b; Rocha; Lousada, 2020); e ii) nenhuma menção é feita ao artefato físico, que será, como evidenciado no Exemplo 13, apontado pelo preceptor como um grande obstáculo à realização do projeto didático de Ana naquela A3. Na ACS4, a residente em questão não indicou pontos negativos e apenas um positivo, a condução da aula, ou seja, a ênfase ao próprio agir se manteve e novamente não houve menção a artefatos físicos.

Passo, a seguir, a reprodução do Exemplo 13, que evidencia a interação que acontece logo após a exibição das cenas que mostravam a aula de abordagem da sequência didática “Revisão e reescrita de artigo de opinião”.

Exemplo 13

ACC1 – Cenas 7 e 8 (A3 – Revisão e reescrita de artigo de opinião (S) – Ana) Conteúdo temático: Discussão sobre os obstáculos para ministrar a A3 (T271-T284) Pontos das ACS retomados: Ausência de artefato físico Subconjunto do STT: Determinantes externos e internos		
T271	Bruno	era aqui... esse último trecho acaba aqui ((olha para Gustavo))
	Gustavo	é eu pra falar?
	Bruno	é

	Gustavo	<u>é... eu acho que o maior problema desse desse trecho aí realmente é o negócio do da sequência...foi a gente assim... é uma experiência... que a gente percebeu que... realmente... a sequência física é muito importante... pra o desenvolvimento da atividade... a gente pode tentar outra estratégia diferente botar na TV e tal... mas... atrapalha muito assim a a... o desenvolvimento mesmo da atividade... porque a gente perde muito tempo tendo que explicar minuciosamente e às vezes nem atenção eles estão prestando... quando a gente chega no último ponto eles não lembram nem do primeiro mais... sabe?...é pra o... uma atividade como essa... é... totalmente necessária a sequência física... acho que o maior problema... realmente foi a sequência física... a falta dela no caso</u>
	Ana	e eu lembro que isso aqui... sobe mais... acho que vai até... não sei se... a H
	Gustavo	H
	Ana	<u>é... e aí... eu lembro... que eu... eu acho que eu fui uma das das... no primeiro A... uma das primeiras a aplicar... aí eu conversando com outros... com os outros residentes eles tinham dúvidas se iam fazer isso... isso porque... isso é o quê?... ler e discutir cada... orientação... só que aí a gente tava com medo assim... não dar certo... por causa que não tinha... a sequência física... mas também de se dissesse assim... vocês têm... dez minutos para responder essa questão... se eles iam se dispersar mais ainda... aí eu disse não... eu vou tentar ler e discutir com eles... tanto que toda letra eu ia lá lia... aí eu voltava no slide e tentava... aí no dia que eu vim olhar essa aula com o Bruno... eu contei... porque R* ((nome de uma aluna)) teve uma hora no vídeo não mostra mas... eu tava escrevendo... você tava escrevendo o quê? eu já disse cinco vezes... e eu... tava dizendo... e eu contei né?... no dia que eu vim olhar com o Bruno realmente eu expli/eu mostrei... eu disse... gente isso não é pra copiar... isso são críticas orientações não sei o que... mas eu acho assim se eles tivessem o:... com o:</u>
	Bruno	o papel
	Ana	<u>a sequência física... e eu também não copieei no quadro... foi... eu falei né?... foi só na oralidade... eu disse assim não é pra... não é pra... copiar... só que eu tinha falado tanto... que eu... não tinha passado pela minha cabeça que... um aluno não ia ouvir... depois de tanto que eu falei e ia escrever... foi quando ela disse eu já estou escrevendo aí... eu perdi a paciência... mas foi difícil essa aula apesar que eles fizeram... mas assim... eles interagiram mas foi... foi difícil... porque tudo tinha que ficar na minha fala né?... como eles não tavam se virando... pra olhar</u>
T280	Gustavo	e também assim... se você desce pra explicar aqui... pra retomar o texto lá em cima... é outro trabalho... tem que subir... [aí depois tem que descer... tem que subir tem que descer
	Ana	[tem que descer... pronto... é essa atividadezinha que... dispersava
	Gustavo	é... atrapalha muito
	Bruno	a gente separou inclusive três trechos que ela... no primeiro tá lá no outro vídeo... aí depois de um minuto ela repete a mesma coisa... aí depois de uns:... sete minutos aí é a quinta vez que ela... ela diz é a quinta vez
	Gustavo	é realmente... o problema é da sequência... evitaria muita... né?... até o... até o:... evitaria evitaria aquele estresse... aquela falta de paciência porque realmente... a pessoa... dizer dizer dizer e o

		menino ainda dizer... eu tô copiando... é pra pessoa dizer assim

A análise do Exemplo 13 focaliza três aspectos: a dinâmicas dos planos enunciativos e das figuras de ação, as ocorrências de modalizações apreciativas e a presença de uma voz da fala interior reconstituída.

Quando assume o turno, após a minha solicitação, o preceptor Gustavo constrói uma fala majoritariamente no plano do comentário. Em figura de ação definição, esse profissional afirma que o acesso dos alunos à sequência didática física é fundamental para que a aula ocorra (a sequência física é **muito importante** ... pra o desenvolvimento da atividade), o que era de esperar já que é em torno desse material que se organiza a interação. A falta desse artefato é apontada, por Gustavo, como “**o maior problema**” no trabalho de Ana exibido nas cenas 7 e 8. Essa também havia sido a constatação desse profissional ao observar o próprio trabalho na A1, na ACS1, como evidenciado no Exemplo 12.

Em figura de ação experiência, Gustavo faz um balanço acerca das aulas em que o material físico enviado pelo IQE não estava disponível para ser entregue aos alunos. Segundo esse professor, o uso da projeção feita através do televisor ou do aparelho de *Datashow*, que acaba sendo a única alternativa para realizar o segundo tipo de aulas naquele contexto, apresenta inconvenientes: “a gente perde **muito tempo** tendo que explicar minuciosamente e às vezes nem atenção eles estão prestando... quando a gente chega no último ponto eles não lembram nem do primeiro mais”. O turno 274 é finalizado com segmentos muito semelhantes aos que abriram a intervenção do preceptor (é pra o... uma atividade como essa... é... **totalmente necessária** a sequência física).

A observação das modalizações apreciativas permite compreender que a falta de um artefato físico é representada, pelo preceptor Gustavo, como um obstáculo tanto no seu trabalho quanto no da residente.

As verbalizações de Ana nos turnos 275, 277 e 279, que estão majoritariamente no plano do tópico, trazem para o debate interpretativo o *conflito* vivido por essa profissional e pelos outros residentes que atuavam naquele contexto: eles estavam em dúvida acerca da condução a ser dada à Atividade 4 da sequência didática em estudo, que consistia na análise e, posterior, reescrita de um artigo de opinião supostamente elaborado por um aluno. A análise implicava a leitura do texto e a observação de uma lista de oito problemas (de A a H) de textualização que ele apresentava.

Como revelado no turno 277, a primeira opção de condução da atividade tinha um caráter mais coletivo: o professor lia, em voz alta, o texto e discutiria, com os alunos, os problemas evidenciados na lista. A segunda opção consistia em determinar um tempo para que os alunos trabalhassem individualmente, o que se mostrava praticamente inviável, tendo em vista dois fatos. Primeiro, os discentes não tinham acesso à sequência didática física. Segundo, a projeção utilizando o *Datashow* não permitia a visualização simultânea das duas páginas nas quais estava a atividade a ser feita. Ao que parece, Ana aventou a possibilidade de projetar uma página de cada vez, mas temia que isso não conseguisse prender a atenção dos alunos (a sequência física... mas também de se dissesse assim... vocês têm... dez minutos para responder essa questão... se eles iam se dispersar mais ainda).

A voz da fala interior reconstituída (aí eu disse não... eu vou tentar ler e discutir com eles) revela que a professora Ana optou pela primeira opção. Porém, isso não evitou que a ausência do artefato físico se tornasse um obstáculo para a aula, como revelam os segmentos em figura de ação evento passado, nos quais Ana narra as observações feitas por ela em sala de aula e na ACS (no dia que eu vim olhar com o Bruno realmente eu expli/eu mostrei... eu disse... gente isso não é pra copiar; um aluno não ia ouvir... depois de tanto que eu falei e ia escrever... foi quando ela disse eu já estou escrevendo aí... eu perdi a paciência).

Ao narrar o acontecido em sala de aula, Ana ensaia uma *nova forma de agir* (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012]), em figura de ação ocorrência (mas eu acho assim se eles tivessem o:... com o: a sequência física), que é a mesma que havia sido apresentada pelo preceptor Gustavo quando se autoconfrontou com o próprio trabalho, na ACS1.

Entre os turnos 280 e 284, Gustavo e Ana, a partir do que viveram em sala de aula e da (co)análise do trabalho – próprio e do outro, elaboram constatações, em figuras de ação experiência e definição, acerca do ponto *ausência de artefatos físicos*. Inicialmente, o preceptor ressalta a sobrecarga de trabalho causada pela alternativa que se fez possível, a projeção utilizando o aparelho de *Datashow* (se você desce pra explicar aqui... pra retomar o texto lá em cima... é outro trabalho... tem que subir... aí depois tem que descer). Posteriormente, ambos os professores evidenciam as implicações negativas do uso da projeção (atividadezinha que... dispersava; atrapalha muito). Por fim, Gustavo propõe uma definição do obstáculo que se apresentou ao

trabalho da residente Ana nas cenas 7 e 8: “o problema é da sequência”; “evitaria evitaria aquele estresse... aquela falta de paciência”.

Em síntese, é possível dizer que o primeiro momento desta seção registra uma tomada de consciência acerca do obstáculo criado pela ausência de um artefato. O preceptor Gustavo, provavelmente, em virtude de sua maior experiência em sala de aula, constrói essa representação sobre esse ponto ainda na ACS. Ao analisar o próprio trabalho, Ana focaliza o próprio agir, como é comum entre professores iniciantes (Saujat, 2004b; Rocha; Lousada, 2020), e não menciona a falta das sequências didáticas dos alunos. Na ACC1, instigada pelas intervenções do preceptor, a residente apresenta, em figuras de ação ocorrência e evento passado, fatos que demonstram que a ausência do referido artefato trouxe implicações negativas para a aula, inclusive uma diminuição do poder de agir dessa profissional. No fragmento reproduzido no Exemplo 13, a residente parece partilhar da constatação elaborada, principalmente, por Gustavo, segundo a qual o obstáculo teve sua origem no elemento *artefato*. Assim, na zona de desenvolvimento proximal criada pela autoconfrontação, Ana amplia a sua compreensão sobre o agir em sala de aula, ao perceber que ele é afetado não só pelos determinantes internos (o próprio professor), mas também pelos externos, no caso, os artefatos.

A seguir, no segundo momento desta seção, a análise focaliza o debate interpretativo acerca do *gerenciamento do tempo*. Embora o preceptor Gustavo tenha falado sobre esse ponto nas autoconfrontações das quais participou, foram as residentes que se mostraram mais afetadas (Clot; Faïta, 2010; Spinoza, 2021[1677]) pelo gerenciamento do tempo. Conforme indica o Quadro 13, Ana e Eva, respectivamente, na ACS3 e na ACS9, indicaram esse ponto como um aspecto negativo das aulas do segundo tipo – aquelas destinadas à abordagem do material enviado pelo IQE – que ministraram. O momento de apresentação desse ponto por Ana, a residente que tinha menos experiência em sala de aula, está no fragmento reproduzido no Exemplo 14, a seguir.

Exemplo 14

ACS3 (A3: Revisão e reescrita de artigo de opinião) SOT: Pontos negativos STT: Gerenciamento do tempo (T5-T12)		
T5	Bruno	é não necessariamente que tenha... mas que ponto você vê como não tão positivo?
	Ana	não positivo?
	Bruno	pode não ter tá?

	Ana	<i>não... a minha... acho que a minha pressão em tentar terminar eu tava com muita pressão... ponto negativo... minha pressão</i>
	Bruno	aí você acha que isso implicou em que?... essa... que se você tá dizendo que ele não é tão positivo é a minha pressão... então teve uma consequência
T10	Ana	<i>porque tipo assim eu percebi que às vezes eu fazia uma pergunta... mas um respondia mas um respondia mas eu não aproveitava... não dizia é realmente é isso aí... às vezes eu fazia mas às vezes não... é como se eu não tivesse escutado</i>
	Bruno	ah entendi... entendi
	Ana	<i>mas eu acho que eu escutei</i>

No Exemplo 14, Ana registra, em figura de ação ocorrência, majoritariamente, interna, a sua pressão em concluir a aula de abordagem da sequência didática “Revisão e reescrita de artigo de opinião”.

Como descrito no Capítulo 3, havia, no ano de 2019, dois tipos de aulas nas turmas do 1º ano do EM. No primeiro tipo, o trabalho era majoritariamente autoprescrito: a partir do estabelecido no Guia de Aprendizagem elaborado pelo próprio Gustavo, ele e os residentes desenvolviam seus planos de aula, gozando de uma relativa liberdade no modo de organização do tempo. No segundo tipo, o trabalho era majoritariamente prescrito por outrem: além do próprio material enviado pelo IQE indicar grande parte da condução da aula, a coordenadora da área Linguagem, seus códigos e suas tecnologias, da ECIT Paulo Freire, determinava a quantidade de encontros que seriam destinados à abordagem de uma dada sequência didática. Desse modo, os professores eram muito mais cobrados em relação ao tempo utilizado em sala de aula nesse segundo tipo de aula.

Pelo que é possível observar nas autoconfrontações, o preceptor Gustavo, por já ter se apropriado, provavelmente, de muitos dos “esquemas operatórios e simbólicos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 135) do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa, conseguia lidar sem grandes dificuldades com o artefato tempo nas aulas em geral, e, principalmente, nas aulas do segundo tipo. Diferentemente do que acontecia com os residentes, como demonstra o Exemplo 14. Ana, focada em cumprir o que havia sido estabelecido, acaba por assumir uma posição muito autocentrada, dando pouca atenção às contribuições discentes (mas um respondia mas um respondia mas eu não aproveitava... não dizia é realmente é isso aí... às vezes eu fazia mas às vezes não... é como se eu não tivesse escutado). Esse agir autocentrado, comum em professores iniciantes no *métier*, pode resultar em atitudes autoritárias (Soares; Lousada, 2018).

A seguir, o Exemplo 15 evidencia o aparecimento do ponto *gerenciamento do tempo* nas ACC, que surge logo após a exibição de uma cena do primeiro tipo de aula, ou seja, aquela destinada à abordagem dos conteúdos previstos no Guia de Aprendizagem. Assim, é possível dizer que, embora as residentes pareçam ter sido mais afetadas por esse ponto nas aulas do primeiro tipo, a preocupação com o gerenciamento do tempo não é algo restrito a esse tipo.

Exemplo 15

ACC2 – Cena 1 (A8 – Ciclo de leitura (G) – Gabrielly) Conteúdo temático: Discussão sobre gerenciamento da aula e do tempo (T19-T23) Pontos da ACS retomados: Gerenciamento do tempo Subconjunto do STT: Determinantes internos e externos		
T19	Bruno	conta um pouquinho dessa aula pra gente
	Gabrielly	<i>eu escolhi ela por causa do... da demora pra organizar né? o momento aí eu... mas no final eles leram foi bom isso... quando eu assisti e também no momento da aula eu também eu tava pensando assim é muito tempo para eles se organizarem... mas de certa maneira se eu tivesse aquele... eu olhan/ eu vendo agora né? a segunda oportunidade... se eu tivesse aquele general sabe?... é pra ler e pronto... e:... botar pressão neles... talvez não seria tão natural... então foi o meu tempo eu fui fazendo devagarzinho fui percebendo ali igual uma tartaruginha ajeitando minhas coisas e eles também... então assim eu tinha escolhido a princípio pra... porque eu tinha percebido que eu não tinha... uma habilidade pra colocar os meninos para lerem né?... fazer um momento assim mais... mais rápido pra eles entrarem... mas agora eu já não tô vendo tão assim sabe?... acho que é preciso momento e como eles não têm essa experiência e também eu nunca tive a experiência eu acho que e foi legal sabe eu tinha escolhido como ponto negativo</i>
	Gustavo	seí sei
	Gabrielly	<i>mas hoje eu não vejo tão negativo assim... sabe?... e você?</i>
	Gustavo	<i>eu?... eu... vendo... eu concordo com o que você falou... com essa sua segunda versão... por quê?... é:... é uma turma... cem por cento assim eles são ligados no duzentos e vinte... e não adianta a gente querer que eles passem de duzentos por cento a cinco por cento... em um minuto... eles não vão fazer isso e... como você falou se você chegasse com uma posição de general eles não iam fazer... porque eles iam se sentir... oi?... vou não... agora não... porque eles são assim... então... é... foi bom você foi fazendo do seu jeitinho como você falou aí foi muito bacana isso e:... e quando eles... realmente começaram a ler entenderem que era pra começar começar a ler ficou silêncio... é tanto é o que eu falo a Bruno... essa esse negócio aqui... ele aumenta muito o som ((todos riem))... o som normal não é assim não... parece os meninos conversando parece que tá uma briga na sala... e quando você diz vamos começar a ler começou fica só... os grilos... ((inaudível))... e assim conhecendo o primeiro C do ano passado como eu conhecia... conseguir isso é um um... é digno de medalha minha amiga... porque é difícil eles eram bem... animados</i>

		<u>eles eram bem enérgicos eles são ainda uma turma muito elétrica...</u> <u>mas é:... é como você falou... se tivesse sido você não ia conseguir</u> <u>tão rápido isso...tem um momento... é inevitável a gente chegar e</u> <u>querer isso aconteceu comigo hoje... na turma que tá junto que é a D</u> <u>E eles são mui/... são bem participativos mas eles conversam muito e</u> <u>como é uma turma gigante com quarenta e dois alunos</u>

A análise, a seguir, do fragmento da ACC2 focaliza uma tomada de consciência e a atribuição de uma nova significação acerca do ponto *gerenciamento do tempo*, através da observação de quatro aspectos: a relação entre os planos enunciativos do tópico e do comentário; a presença de uma voz da fala interior reconstituída; as ocorrências de modalizações apreciativas e pragmáticas; e a dinâmica das figuras de ação.

Os exemplos 8 e 15, ambos provenientes da ACC2, possuem uma organização semelhante. Inicialmente, o professor cujo trabalho registrado em audiovisual acabou de ser exibido assume o turno de fala para apresentar o que aconteceu em sala de aula. As verbalizações desse professor estão majoritariamente no plano do tópico e em figuras de ação ocorrência e evento passado. Posteriormente, o outro docente assume o turno e constrói um pensamento conceitual a partir da experiência observada. As verbalizações desse segundo docente pertencem majoritariamente ao plano do comentário e estão em figuras de ação experiência e definição.

Logo após a exibição da Cena 1, que registra os momentos iniciais da A8, destinada à leitura de livros literários do acervo da biblioteca escolar – conteúdo que foi adicionado ao Guia de Aprendizagem pelo preceptor, a partir de uma sugestão dos residentes, a professora Gabrielly indica a demora para organizar o início da aula como o problema do seu trabalho naquela cena (eu escolhi ela por causa do... da demora pra organizar né?)⁶⁸. Na sequência do turno 19, a presença de uma voz da fala interior reconstituída e as ocorrências de modalizações apreciativas e pragmáticas ajudam a entender o conflito vivido pela residente.

De acordo com a voz da fala interior reconstituída, os alunos demoraram muito para iniciar a leitura dos livros literários que eles haviam escolhido na biblioteca (quando eu assisti e também no momento da aula eu também eu tava pensando assim é muito tempo para eles se organizarem). Para a residente, não só no momento da aula, como depois, na ACS, a referida demora constituiria um ponto negativo do seu trabalho

⁶⁸ Nas ACS, a residente Gabrielly não apresentou o gerenciamento do tempo como um aspecto positivo ou negativo do próprio trabalho, mas fez referência a ele (ACS7-T6-Gabrielly: é que eu preciso escrever no quadro... mais pra otí... como eu disse otimizar o tempo).

(sabe eu tinha escolhido como ponto **negativo**) e teria como causa uma falta de habilidade dela (eu tinha percebido que **eu não tinha...** uma habilidade pra colocar os meninos para lerem né?... fazer um momento assim mais... mais rápido). Desse modo, é possível dizer que, na A8 e na ACS8, Gabrielly construiu a seguinte representação sobre o ponto em debate: dedicar muito tempo a uma dada tarefa não é algo positivo, e, portanto, deve ser evitado no trabalho docente.

Ao observar o registro audiovisual da A8 pela segunda vez, Gabrielly passa a rever a representação mencionada. De acordo com a residente, para conseguir organizar a tarefa mais rapidamente, ela teria que assumir uma posição de maior controle, o que não seria apropriado para uma aula de leitura cujo objetivo, como revelado na ACS8, era o prazer de ler (se eu tivesse **aquele general** sabe?... é pra ler e pronto... e:... botar pressão neles... talvez **não seria tão natural**).

A partir das verbalizações de Gabrielly no turno 20, é possível dizer que a residente ficou dividida, em sala de aula, entre as seguintes opções: organizar a leitura rapidamente, controlando de modo mais rígido os alunos *ou* dedicar mais tempo à tarefa, permitindo, assim, uma conciliação entre estratégias mobilizadas e objetivos pretendidos. A professora opta pela segunda opção (então foi o meu tempo eu fui fazendo **devagarzinho** fui percebendo ali **igual uma tartaruguinha** ajeitando minhas coisas e eles também) e, diferentemente do que acreditava durante a aula e na ACS8, considera que isso não seja negativo (mas hoje eu **não vejo tão negativo assim**).

Ao verbalizar o conflito vivido, a residente também registra uma tomada de consciência acerca do papel dos determinantes externos e internos, respectivamente, os alunos e a falta de experiências prévias, no seu agir (e como **eles não têm** essa experiência e também **eu nunca tive** a experiência), o que a faz compreender que a primeira opção mencionada não era praticável em seu contexto. Um pequeno segmento em figura de ação definição, cuja compreensão se torna menos opaca em virtude do contexto maior, parece sintetizar a nova representação sobre o ponto *gerenciamento do tempo* da professora Gabrielly, que está no processo de apropriação do gênero da atividade: “é preciso momento”.

No turno 22, está a intervenção da Gabrielly que intitula este capítulo: “mas hoje eu não vejo tão negativo assim... sabe?... e você?”. Essa intervenção possibilita ressaltar dois aspectos importantes da fase destinada às ACC do quadro metodológico da autoconfrontação. Primeiro, ela permite que representações já evidenciadas na ACS

sejam revistas. Segundo, ela permite, ao trazer a figura do *outro* profissional, o aprofundamento dos diálogos sobre o trabalho (Clot, 2006, 2010a).

Gustavo aceita o convite para participar mais ativamente do debate interpretativo e constrói uma representação bastante positiva acerca do trabalho da professora Gabrielly (foi **bom**; foi **muito bacana** isso; conseguir isso é um um... é **digno de medalha** minha amiga), que está respaldada em dois argumentos. De acordo com o conhecimento que detém do contexto, registrado em segmentos em figura de ação experiência, o preceptor assegura que os alunos não participariam da tarefa se a professora tivesse assumido uma posição mais autoritária (é uma turma... cem por cento assim eles são ligados no duzentos e vinte; eles não vão fazer isso e... como você falou se você chegasse com uma posição de general eles não iam fazer).

Gustavo ainda constrói segmentos, em figura de ação evento passado externa, que evidenciam que o agir de Gabrielly obteve sucesso, e, assim, funcionam como argumentos da representação que esse profissional faz do trabalho da residente (quando eles... realmente começaram a ler entenderem que era pra começar começar a ler ficou silêncio). Quase no final do fragmento reproduzido no Exemplo 15, há um segmento em figura de ação definição, que parece revozeir a conclusão outrora feita por Gabrielly (tem um momento... é inevitável a gente chegar e querer isso).

A observação do debate interpretativo em sua totalidade permite entender que Gabrielly e Gustavo passam a defender que dedicar muito tempo a uma tarefa pode não ser um aspecto negativo, mas uma necessidade para agir adequadamente em determinadas ocasiões em sala de aula. A construção dessa defesa é registrada nas dinâmicas dos planos enunciativos e das figuras de ação em um movimento que parte das situações vividas para a construção de generalizações, o que seria um indício de desenvolvimento.

O último momento desta seção é destinado à observação de debates interpretativos relacionados ao ponto *domínio e explicação do conteúdo*. Conforme registra o Quadro 13, esse ponto foi mencionado em três ocasiões como um aspecto negativo do próprio trabalho e, em uma, como um algo positivo.

No Exemplo 16, a seguir, está o fragmento que registra a apresentação, pela residente que tinha mais tempo de experiência em sala de aula, Eva, do ponto em questão como um aspecto negativo da A10, na qual foi abordado o conteúdo “Estrutura da palavra”.

Exemplo 16

ACS10 (A10: Estrutura da palavra) SOT: Pontos negativo STT: Domínio e explicação do conteúdo (T19-T34)		
T19	Bruno	é que eles dizem assim um ponto de atenção ((ri))... pra não dizer um ponto... um ponto negativo ou um ponto não tão positivo
	Eva	é
	Bruno	e não necessariamente tem que ter tá?
	Eva	<i>mas tem ((todos riem))... eu acho que foi a a parte do... do... do início... não porque no final eu acabei passando a informação correta</i>
	Bruno	hum
	Eva	<i>só que eu não sabia... então muito facilmente eu poderia ter dito algo errado a eles</i>
	Bruno	hum
	Eva	<i>e aí... é naquele momento ali não ia ter como eu resolver... rápido... e e eu acho que isso não é bom porque... é:... não pensando em mim... porque claro que pra mim não ia ficar legal... oxente ela disse que é isso depois tá dizendo que não é mais... claro que não ia ficar legal e claro que eu também tô pensando em mim mas pensando principalmente neles</i>
	Bruno	hum
	Eva	<i>porque se eu não tivesse chegado... na informação correta... depois isso iria me atrapalhar ao longo da aula... porque aí eles não iam conseguir fazer sentido mais nas outras palavras... e eu acho que isso é um ponto negativo assim porque realmente eu não tinha certeza... e na hora... eu não tive a lógica de pensar em dizer ah gente eu não tenho certeza porque eu poderia facilmente ter dito isso e não foi nenhuma questão de não ser humilde ou de não querer dizer... foi uma questão de que na hora eu não pensei na hora eu pensei que o que eu tava dizendo era totalmente certo</i>
	Bruno	hum
T30	Eva	<i>só que aí... quando a aula vai acontecendo aquilo vol/ vai voltando na minha cabeça... e aí depois de um tempo eu começo pensar... será que é isso?... então eu acho que... é é um ponto... de atenção... de atenção não... é um ponto negativo mesmo</i>
	Bruno	mas você acaba dando a resposta correta né?
	Eva	é... [é
	Bruno	é... [a classificação tá correta
	Eva	<i>é mas eu acho que... não é que eu não acho que a gente não pode ter dúvida... mas eu acho que quando a gente tem dúvida a gente não deve responder... a gente não deve dizer por exemplo isso daqui é azul mas eu tô com dúvida se é azul ou verde... então eu não digo que é azul e nem digo que é verde... eu simplesmente digo que tô com dúvida... ou então eu digo que não sei... e no momento eu não raciocinei nisso... então eu acho que negativo nesse sentido... de eu não ter... pensado por esse outro lado... porque imagina se eu digo errado... e aí toda palavra que eles fossem procurar um radical e uma vogal temática eles iam pensar... no que Gustavo tinha dito e depois no que eu tinha dito e depois eles iam fazer o quê?... se eles fossem por Gustavo ótimo mas se alguém vai por mim e erra... então eu acho que nesse sentido eu acho que foi negativo</i>

A análise do Exemplo 16 incide sobre três aspectos: a dinâmica das figuras de ação, a presença de uma voz da fala interior reconstituída e as ocorrências de modalizações apreciativas, deônticas e pragmáticas.

No trecho compreendido entre os turnos 22 e 28, a residente Eva, em figuras de ação ocorrência e evento passado, vai reconstituindo um fato que aconteceu durante a A10, relacionado ao ponto *domínio e explicação do conteúdo* (eu acho que foi a a parte do... do... do início... não porque no final eu acabei passando a informação correta).

Na A10, os alunos eram solicitados a ser dirigem, individualmente, à lousa e a realizarem a análise mórfica de determinados vocábulos. Nesse processo, uma aluna apresentou a seguinte análise da palavra “florescer”, grafada pela própria discente na lousa como “florecer”: flor = radical; e = vogal temática; cer = sufixo. Na correção da resposta apresentada, a docente disse que o vocábulo em questão só teria radical e sufixo e que, portanto, a indicação da vogal temática estaria incorreta. Na sequência, uma outra aluna interpelou a professora com a seguinte frase: “Aí Gustavo disse que a vogal temática fazia parte”. Eva não consegue tirar a dúvida da discente rapidamente e resolve continuar a atividade, solicitando que os alunos mantenham o foco na identificação do radical e dos afixos (prefixo e sufixo) das palavras.

Na ACS10, esse fato é caracterizado com um aspecto negativo do próprio trabalho, como indicam as modalizações apreciativas (eu acho que isso **não é bom; não ia ficar legal**; eu acho que **isso é um ponto negativo**; é é um ponto... de atenção... **de atenção não... é um ponto negativo mesmo**). As modalizações pragmáticas registram que o não domínio do conteúdo pela professora sobre o conteúdo se transforma em um *obstáculo* (Bulea; Bronckart, 2010) (só que **eu não sabia**; eu **não tinha certeza**), que Eva, ao que parece, evita enfrentar (eu **não tive** a lógica de pensar; eu **poderia facilmente ter dito**).

No turno 30 da ACS10, a voz da fala interior reconstituída (e aí depois de um tempo eu começo pensar... será que é isso?) sinaliza que o obstáculo causa um *conflito*, que poderia ser sintetizado do seguinte modo: devo continuar a aula, já que a informação dada está correta, *ou* devo paralisar o que está sendo feito e rever a informação veiculada? Eva opta pela primeira opção, o que a faz, posteriormente na ACS, indicar esse fato relacionado ao ponto *domínio e explicação do conteúdo* como um aspecto negativo da A10.

No turno 34, Eva constrói, em figura de ação experiência, uma solução a ser utilizada para superar o conflito em momentos futuros na profissão (quando a gente tem dúvida a gente não deve responder; eu simplesmente digo que tô com dúvida... ou então eu digo que não sei). Essa solução surge, então, como uma *regra de ofício* a ser seguida por todos que partilham daquele *métier*, como sinalizam as modalidades deônticas (a gente **não deve** responder... a gente **não deve** dizer).

Em síntese, é possível observar, no Exemplo 16, a passagem de verbalizações sobre o que ocorreu em sala de aula, em figuras de ação ocorrência e evento passado, para uma generalização, registrada em figura de ação experiência, o que tem sido entendido com indício de desenvolvimento.

Ao final da ACS10, Eva escolheu, para exibição na ACC, o trecho com o fato mencionado no Exemplo 16, que foi, posteriormente, identificado como Cena 5 da ACC3: a aluna realizando a análise mórfica da palavra “florescer” e seus desdobramentos. Os exemplos 17 e 18, a seguir, registram o debate interpretativo que se estabeleceu, na ACC3, após a exibição da Cena 5.

Exemplo 17

ACC3 – Cena 5 (A10 – Processos de formação de palavras (G) – Eva) Conteúdo temático: Discussão sobre domínio e explicação do conteúdo (T306-T313/T337-T345) Pontos retomados das ACS: Domínio e explicação do conteúdo Subconjunto do STT: Determinantes internos		
T306	Gustavo	<i>é pra eu comentar?</i>
	Bruno	<i>é</i>
	Gustavo	<i>por que eu?... [é melhor ela falar... o que ela achou</i>
	Bruno	<i>[não... porque quando a gente mostrou o seu aí ela começou</i>
T310	Gustavo	<i>não... eu percebi que ela ela não gosta desse momento... né?</i>
	Bruno	<i>é... mas foi ela que escolheu</i>
	Eva	<i>não mas eu escolhi exatamente pra você falar</i>
	Gustavo	<i>tá... é... não vejo grandes problemas com esse momento... é... até porque é... vem muito aquela aquela ideia tipo assim... isso acontece muito comigo... de às vezes estar inseguro... em... algum conteúdo por exemplo... porque tem muito conteúdo que a gente tipo... não sabe não estuda há e se algum tempo... aí vai ver... tipo orações subordinadas eu dava no nono ano... eu só vim aprender quando eu fui estudar pra explicar... na escola eu nunca aprendi... eu sabia que existia orações subordinadas... no nono não sei como mas eu fiz a prova lá e passei... mas eu não sabia oração subordinada... não... não sabia... e aí eu tive que aprender pra ensinar... se perguntar hoje eu também não lembro... como é... o que é uma oração subordinada e tal... e aí... isso é... eu tenho muito medo... sabe?... eu fico muito receoso quando eu vou dar um assunto às vezes... eu tô ensinando certo?... sabe?... será</i>

		<i>que eu tô fazendo certo?... isso acontece... eu até disse disse a Bruno... foi uma situação tu lembra que a gente falou?... a gente discutiu sobre... que um lugar dizia de um jeito outro lugar dizia outro... aí eu não sabia qual era o certo?... tu lembra que eu comentei isso contigo eu só não lembro qual era o assunto</i>
		/.../
T337	Eva	((faz sinal de negação com a cabeça)) nenhum ((Bruno e Eva riem))
	Gustavo	<i>nenhum... vamos dizer nenhum entre aspas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... eu dou há cinco anos que é pouco... e depois de cinco anos... eu me dou... dou de cara com um negócio desse... que mexe com a minha base todinha... treme na base agora... sabe?... vai ter momento que a gente vai pensar em tá sabendo super... e... e agora Brasil o que que tá acontecendo?... isso acontece muito comigo sabe com o quê?... com acordo ortográfico... palavra que é escrita de um jeito palavra que é escrita desse jeito... daquele jeito... eu tenho um problema com isso... eu tenho um problema sabe com o quê?... eu vou dizer eu vou ser sincero agora... uma coisa que eu tenho muito problema que que eu fico assim ô... aí eu dou uma de doido nos meninos... aí gente? ((Bruno e Eva riem))... e aí?... aí depois... vou... dou uma estudada e vejo... é... essa separação silábica... é uma coisa simples... mas eu tenho muita muito problema com separação silábica... sílabas... palavras... que separa ou não separa... tipo eles... sabe?... coisinha assim que é bem boba... mas que... a gente não sabe de tudo a gente não sabe de tudo... a gente nunca vai saber de tudo... nunca na vida a gente vai saber de tudo ... mas não é o saber ou não saber... é o que eu vou fazer com essa minha dúvida?... vou continuar com ela?... vou dá uma de doido?... e ensinar errado?... ou vou tentar entender e... mostrar aos aos meus alunos?... isso é o certo... entende?... mas minha amiga... não se preocupe não querida porque... se tem uma pessoa que fica perdida às vezes ô ((bate uma das mãos no tórax))... eu fico perdido lindo nesse negócio de separação silábica principalmente quando eu estou explicando poema... que a gente vai fazer a divisão a métrica a escanção do poema... pronto... eu digo e aí gente... separa ou não separa? ((Bruno e Eva riem))... aí esse separa como?... tal tal tal... <u>aí chega no negócio complicado eles ficam tudo em silêncio eu digo e aí?... eles... não sei não... e aí?... aí depois eu... depois que eu vejo a gente faz aquilo... depois eu vou pesquisar ver como é mesmo... porque a gente tem que pesquisar... a gente não sabe de tudo... eu pe/... eu pesquiso e volto... digo ... lembra daquela palavra?... separado errado... deixei aqui pra ver se alguém ia saber... mas tava errado... sabe?... explico... mas é um um... como é que eu posso dizer?... uma... uma situação eu acho que muito cotidiana isso... principalmente quando é assunto novo</u></i>
	Eva	<i>é que foi... sabe quando uma coisa acontece que você não se dá conta no momento que tá acontecendo?... aí depois quando você para... e pensa assim... como foi a aula?... você começa... analisa/ aí você vê... meu Deus isso daqui... porque na hora... pra mim foi... pra mim passou... só que depois eu fui refletir sobre as aulas e como eu fazia o diário que é... ô negocinho bom... é porque toma muito tempo... mas é uma coisa muito importante... quando eu fui fazer... aí eu comecei pensar... isso daqui... aí eu disse eu não tenho certeza... eu disse lá... mas na hora que eu tava lendo assim o que eu tinha feito né? eu disse não tenho certeza... aí eu disse meu Deus do céu e agora o que é que eu faço?</i>
T340	Gustavo	<i>será que eu estraguei a vida dos meninos é? ((Bruno ri))</i>

	Eva	é
	Gustavo	<i>eu já pensei isso... eu já pensei isso</i>
		/.../
T345	Eva	<i>e aí?... aí eu fiquei tipo angustiada... aí quando a gente foi ver as aulas... foi um momento muito importante... porque quando a gente viu... a gente viu outras coisas... por exemplo florescer... tem o S... eu não sei se eu não coloquei no papelzinho o S... <u>ou se ela não colocou no quadro...</u> não tenho certeza... não posso dizer... porque no planejamento tá com S mas na hora de escrever eu não mandei o planejamento pra lá... eu que escrevi então... pode ter sido um equívoco meu... <u>ou pode ter sido um equívoco dela...</u> não sei... só que a coisa que depois eu fiquei pensando assim meu Deus como é que eu deixei isso passar assim?... e não foi porque porque... eu fiquei... eu até fiquei analisando tipo assim... tentando pensar tentando entender o meu cérebro se não tinha sido... uma forma de defesa... pra eu não admitir que estava errada... eu tinha me protegido e tinha fingindo que nada tinha acontecido... só que geralmente eu não sou esse tipo de pessoa... geralmente eu sou a pessoa que diz eu errei... tá errei... e aí eu fiquei tentando e eu tentava pensar assim eu... eu juro nesse dia eu fiquei à tarde todinha... tentando analisar tudo que tinha acontecido... e J* ((nome da pessoa responsável pela gravação)) tinha filmado eu sabia que ela tinha filmado... só que queria ver naquele momento porque eu queria entender o que tinha acontecido naquele momento... e eu fiquei pensando muito assim tentando entender... se tinha sido uma coisa minha mesmo... por defesa pra eu não me sentir uma pessoa ruim... professora ruim... eu tinha me protegido disso... só que depois quando eu vi aqui... aí a gente viu a primeira vez lá... aí quando eu vi a primeira vez lá eu disse... não... não foi pra mim realmente passou... fui pra outro exemplo... e foi... ninguém questionou mais... ninguém... perguntou mais... e foi... só que na minha cabeça... era tipo assim... como... que isso aconteceu? até hoje é... até hoje é... assim como que isso aconteceu?... não no sentido de tipo assim... eu querer ser perfeito eu querer não errar... porque eu sei que eu vou errar... normal... só que no sentido de tipo assim... como é que eu não notei que eu errei?... porque pra mim o problema não tá na pessoa... errar ou não... o problema tá na pessoa não conseguir enxergar... que errou ou não... e no momento eu não conseguia eu só enxerguei depois que aquilo já tinha passado... e tipo assim... claro isso é uma coisa que... afeta? afeta... não é a pior coisa do mundo... mas poderia ser uma coisa muito... pior... poderia ser um conteúdo pior... e que talvez eu tivesse prejudicado muito a pessoa muitos alunos... é esse o ponto que eu digo que eu não gosto dessa aula... mas eu acho que de todas as aulas da Residência essa foi a que mais me ensinou... porque ela me fez refletir sobre a minha prática e é muito difícil refletir sobre... a nossa prática... de uma forma muito crítica porque... no meu diário eu eu critiquei mesmo... eu disse... que tipo... de coisa tu tá fazendo?... o que é isso?... por quê?... e eu acho que isso é muito importante acontecer... pra que em outros momentos não aconteça... coisas mais graves... por conta desse tipo de situação... mas foi muito... tanto que quando a gente veio... eu... eu tava tão... preocupada com outra parte... da aula que eu não percebi o S... <u>Bruno foi quem disse...</u> eu eu não percebi e eu acho que eu ia passar a vida todinha... sem perceber isso... porque pra mim aquele não era o ponto... pra mim aquilo não era a questão pra mim a questão era tem vogal temática não tem vogal temática... a vogal temática... tá ali?... por que não</i>

		<i>tá? ... a minha a minha questão era essa então até nisso eu consegui perceber... quando o olho da gente tá muito pra uma coisa [a gente não consegue enxergar o amplo... a gente cega</i>

A análise do Exemplo 17 incide sobre três aspectos: a dinâmica das figuras de ação, as ocorrências de modalizações apreciativas e pragmática e a presença de uma voz da fala interior reconstituída.

Após a exibição da Cena 5 da ACC3, solicito a participação do preceptor, que, baseado em uma fala da residente Eva dita anteriormente⁶⁹ e no registro audiovisual da A10, apresenta a seguinte constatação: “eu percebi que ela ela não gosta desse momento... né?”.

Na sequência, Gustavo, em figura de ação ocorrência externa, avalia o agir da residente na A10 (**não vejo grandes problemas** com esse momento) e, depois, passa a falar sobre o próprio agir – algo muito recorrente no fragmento reproduzido no Exemplo 18. O preceptor se reconhece na residente que, segundo ele, estaria vivendo, na Cena 5, um momento de insegurança em relação ao conteúdo a ser ministrado (isso acontece muito comigo... de às vezes estar **inseguro**... em... algum conteúdo por exemplo). Embora Gustavo não tenha tido acesso à ACS10, ele constrói uma representação sobre a Cena 5 muito semelhante à evidenciada por Eva, como demonstrado no Exemplo 16.

Ainda no turno 313, Gustavo afirma que a insegurança seria decorrente da impossibilidade de domínio, por parte de quem ensina, de todos os conteúdos (porque tem muito conteúdo que **a gente tipo... não sabe**). O preceptor, em figura de ação ocorrência interna, ilustra sua afirmação, rememorando uma situação de ensino de um conteúdo – as orações subordinadas – que, aparentemente, ele não dominava (aí vai ver... tipo orações subordinadas eu dava no nono ano... eu só vim aprender quando eu fui estudar pra explicar). Destaco, desse turno, quatro modalizações apreciativas que parecem indicar que, por vezes no cotidiano da sala de aula, o ponto *domínio e explicação do conteúdo* se torna um obstáculo para o preceptor (isso acontece **muito** comigo... de às vezes **estar inseguro**... em... algum conteúdo por exemplo; eu **tenho muito medo**... sabe?... **eu fico muito receoso**).

No turno 338, Gustavo apresenta mais dois exemplos de conteúdos escolares cujo domínio ele julga não ter. Em figura de ação experiência, o preceptor fala sobre a recorrência da insegurança em sala de aula, causada por um não domínio dos conteúdos aos quais ele fez referência (isso acontece muito comigo sabe com o quê?... com acordo

⁶⁹ Apêndice G (ACC3-T299-Eva): eu odeio essa aula... essa aula não... esse momento

ortográfico; uma situação eu acho que muito cotidiana isso), e sobre o que ele normalmente faz quando situações como a vivida por Eva na A10 ocorrem (aí chega no negócio complicado eles ficam tudo em silêncio eu digo; aí depois eu... depois que eu vejo a gente faz aquilo... depois eu vou pesquisar ver como é mesmo... porque a gente tem que pesquisar... a gente não sabe de tudo... eu pe/... eu pesquiso e volto... digo).

A voz da fala interior reconstituída, na verbalização de Eva (eu disse não tenho certeza... aí eu disse meu Deus do céu e agora o que é que eu faço?), e os segmentos em figura de ação experiência, indicando o que o preceptor Gustavo faz quando se depara com uma insegurança em sala de aula, sinalizam, para esta pesquisa, diferentes níveis de apropriação do gênero da atividade professor de Língua Portuguesa. Diante do obstáculo não domínio do conteúdo, Eva, que está no processo inicial de apropriação do gênero, fica sem reação, ou seja, há uma diminuição drástica do seu poder de agir. Por outro lado, Gustavo, que se encontra no *métier* há alguns anos, já desenvolveu *técnicas, estratégias* ou *habilidades* para lidar mais facilmente com esse obstáculo.

Embora Gustavo tenha desenvolvido estratégias para contornar o obstáculo, as modalizações pragmáticas e apreciativas, no turno 338, evidenciam que o preceptor não deixa de ser afetado pelo não domínio de determinados conteúdos (mas **eu tenho muita muito problema** com separação silábica... sílabas... palavras; eu **fico perdido lindo** nesse negócio de separação silábica).

As verbalizações de Eva, no Exemplo 17, predominantemente em figuras de ação ocorrência e evento passado, permitem trazer para o debate interpretativo o trabalho real: o não domínio de um conteúdo, no caso específico, a análise mórfica, criou um obstáculo que, por não ter sido enfrentado no exato momento que aconteceu, se tornou um motivo de preocupação (eu **fiquei tipo angustiada**) para a professora, nos momentos finais da aula e mesmo depois de concluído o encontro (sabe quando uma coisa acontece que você não se dá conta no momento que tá acontecendo?; porque na hora... pra mim foi... pra mim passou... só que depois eu fui refletir).

No turno 339, a voz da fala interior reconstituída (eu disse não tenho certeza... aí eu disse meu Deus do céu e agora o que é que eu faço?), como no Exemplo 16, sinaliza o conflito vivido pela residente, que não acontece exatamente no momento que o obstáculo se apresenta, mas, posteriormente, ainda no decorrer da aula, e se estende para depois do encontro: continuar o conteúdo *ou* voltar e rever as informações dadas que poderiam estar incorretas?

A reflexão de Eva no turno 345, que envolve a descrição do que aconteceu na ACS (aí quando a gente foi ver as aulas... foi um momento muito importante... porque quando a gente viu... a gente viu outras coisas) e após a A10 (eu fiquei tentando e eu tentava pensar assim eu... eu juro nesse dia eu fiquei à tarde todinha... tentando analisar tudo que tinha acontecido), parece ter como objetivo permitir a construção de uma resposta à seguinte pergunta: “como é que eu não notei que eu errei?”

Ainda no turno 345, em figura de ação experiência, Eva apresenta uma generalização sobre situações que envolvam a veiculação, em sala de aula, de informações não corretas: “o problema não tá na pessoa... errar ou não... o problema tá na pessoa não conseguir enxergar... que errou ou não”. Com base nessa generalização, a residente evidencia, em figura de ação evento passado interna, o motivo que a faz considerar a Cena 5 um aspecto negativo do seu trabalho: “e no momento eu não conseguia eu só enxerguei depois que aquilo já tinha passado”.

O debate interpretativo em torno do ponto *domínio e explicação do conteúdo* continua e, no turno 351, conforme é possível observar no Exemplo 18, a seguir, busco saber como o professor deveria agir ao vivenciar, em sala de aula, um momento de insegurança em relação ao conteúdo que está sendo ministrado.

Exemplo 18

ACC3 – Cena 5 (A10 – Processos de formação de palavras (G) – Eva) Conteúdo temático: Discussão sobre domínio e explicação do conteúdo (T351-T352/T359-T363) Pontos retomados das ACS: Domínio e explicação do conteúdo Subconjunto do STT: Determinantes internos		
T351	Bruno	mas depois ela percebeu... antes da gente ver até a aula ela diz isso né?... Gustavo disse assim... às vezes eu tô dando a aula e aí bate a insegurança eu sei que eu não tô seguro... o que que a gente faz então nessas duas... ocasiões?... o que a gente pode fazer?... assim... ah eu não tô seguro na hora... ou eu dei alguma informação e depois eu disse... eita... (não precisa ser)... oh a resposta mas o que vocês acham?
	Gustavo	<i>eu acho que a gente... é como eu falei a coisa da humildade... de... de... sempre... os alunos entenderem também que nós não somos pen drives ((todos riem))... a gente não é pen drive nem dicionário... é aquela velha história... professor não é dicionário não... professor não sabe como escreve tal palavra?... sabe?... não sabe escrever tal coisa?... minha gente eu sou um professor sou um ser humano não sou um livro ambulante não... é aquela coisa clichê muito dita... mas é real... e aí a gente ainda tem a visão dos alunos que o professor é dono detentor da verdade... da verdade absoluta e isso tem que ser desconstruído... a nossa profissão é baseada em aprender e ensinar... não em saber e ensinar... né?... é uma coisa meio... contraditória... eu</i>

		<i>não nasci sabendo... eu vou aprender a saber para passar... para entregar o meu... para vomitar o meu conteúdo para o menino... para vomitar a as... as minhas aprendizagens... então tão importante quanto passar... é aprender... porque não adianta de nada... você... é igual teoria e prática... não adianta de nada a teoria você saber sem saber passar que é a prática como você ser fantástico na prática e não saber de nada... entende?... é muito... e é muito complexo... isso eu não sei agora... agora na... na universidade... mas a gente... a gente... na minha época de aluno... eu sentia muita falta da prática... até porque eu não tinha participado desses programas de de... como a Residência que é um é fantástico assim... o poder ir pra escola... o máximo que a gente tinha de contato com a escola era o estágio... assim mesmo era um curto espaço de tempo... era... assim... principalmente quando tinha problema como foi no no estágio da gente de ensino médio... no meu estágio de ensino médio eu estagiei três aulas só... eu e H* ((nome de uma colega de graduação)) juntos... juntos... só três aulas... só... foi bem problemático</i>
		<i>/.../</i>
T359	Eva	<i>eu acho... eu concordo... né?... com o que Gu falou mas eu acho que é exatamente isso... a gente tem que reconhecer... e eu acho que a gente sempre tem que fazer essa análise... da nossa prática porque é muito fácil um erro acontecer... é muito fácil... porque tem coisa que já tá no automático... tem coisa que a gente já vê tanto já estuda tanto que a gente já vai ali... e às vezes eu percebo que se mudou um exemplo... antes eu questionava minhas professoras... eu dizia tipo... ah Fulana toda vez que vai dar aula dá os mesmos exemplos... sempre usa as mesmas coisas... diz do mesmo jeito... mas por que se muda um exemplo eu percebo muito isso... muda tudo... por você fica... realmente é assim?... não deixe eu analisar... o que é o radical aqui?... é realmente isso?... porque hoje eu vejo... eu poderia... tem tantas palavras que têm sufixo no mundo... tantas tantas</i>
T360	Gustavo	<i>é isso</i>
	Eva	<i>tantas tantas... e eu usei qual?... essa ((Gustavo ri))</i>
	Gustavo	<i>parece... é verdade é verdade isso</i>
	Eva	<i>não é?... mas se eu tivesse pensado é tanto que isso foi uma... uma das formas que utilizei pra realmente entender se eu tinha percebido ou não... porque se eu tivesse percebido eu teria colocado outro exemplo lá... tinha levado eles pra pensar em uma outra coisa... tinha analisado de uma outra forma... eu fico pensando em tudo tudo... tudo modifica... e por mais que... não é que você não sabe o conteúdo... é que não tem como você decorar tudo a gente não decora a gente aprende... e quando a gente aprende tem coisa que... a gente fica tipo... não... isso tem que ser analisado pra eu saber se é ou não é ... e... eu acho que é muito isso eu acho que é muito mais fácil... quando a gente percebe que a gente tá inseguro... do que quando a gente comete o erro... porque quando você comete o erro... querendo ou não tem toda uma problemática porque... você tem um tempo até você reconhecer que cometeu o erro... você tem um tempo até você chegar no aluno... e explicar... gente olha eu me equivoquei aqui e tal... quando você reconhece que você tá inseguro você pode... tentar uma outra metodologia levar o aluno pra pensar em uma outra coisa... que não seja aquilo que você tá inseguro... você se prepara quando você estiver mais seguro você volta naquilo... então eu percebo dessas duas formas... porque por exemplo quando eu tô insegura... é... eu paro... paro penso assim... calma Eva... o que é que tu tá falando pelo amor</i>

		<i>de Deus?... só que quando é um caso desse... eu não percebi... foi... é... porque quando eu</i>

A análise do Exemplo 18, que visa complementar o que foi dito em relação ao fragmento anterior, focaliza dois aspectos: os segmentos em figura de ação experiência e as modalizações deônticas.

Impelido pela minha intervenção, no turno 351, e com base no debate interpretativo iniciado no turno 306, o preceptor Gustavo propõe, em figura de ação experiência, a seguinte *técnica, estratégia* ou *habilidade* para lidar com o obstáculo não domínio do conteúdo: a construção de uma compreensão, principalmente, entre os alunos, de que o professor não detém todo o conhecimento produzido ao longo dos tempos (e aí a gente ainda tem a visão dos alunos que o professor é dono detentor da verdade... da verdade absoluta e isso **tem que** ser desconstruído).

Eva, que já havia proposto uma estratégia na ACS10, defende, no turno 359, que o passo inicial para superar o obstáculo do não domínio do conteúdo seja o professor reconhecer que se encontra em uma situação de insegurança, através da análise do próprio agir (a gente **tem que** reconhecer... e eu acho que a gente sempre **tem que** fazer essa análise... da nossa prática; então eu percebo dessas duas formas... porque por exemplo quando eu tô insegura... é... eu paro... paro penso assim).

A proposição das estratégias em figura de ação experiência e com modalizações deônticas contribui para entendê-las como regras de ofício construídas, a partir da análise do vivido e do debate interpretativo, para lidar com o obstáculo do não domínio do conteúdo.

Em síntese, os exemplos 17 e 18 são, respectivamente, as partes inicial e final de um mesmo percurso. No primeiro fragmento, o registro audiovisual de uma aula de uma residente desencadeia um debate interpretativo acerca de um obstáculo vivido não só por ela, mas também pelo preceptor: o não domínio de conteúdos a serem ensinados. No segundo fragmento, Gustavo e Eva, que se apropriaram do debate interpretativo, como demonstra a dinâmica das figuras de ação (Bronckart, 2008b, p. 183, grifo do autor), propõem uma “*solução pessoal*”, com contornos de uma regra de ofício, para lidar com o obstáculo em questão, o que pode ser compreendido como índice de desenvolvimento.

Na última seção deste capítulo, a seguir, apresento uma síntese das análises que tomaram as ACS e ACC como dados.

5.3 Conclusões parciais

Na epígrafe deste capítulo, Bronckart (2008b, p. 183) defende que os “dispositivos técnicos de análise da atividade”, a exemplo da autoconfrontação, deveriam, inicialmente, fazer emergir as representações, de diferentes trabalhadores, sobre uma mesma tarefa, e, depois, deveriam possibilitar que esses profissionais confrontassem essas representações com às de outros trabalhadores. Na visão do referido autor, a reorganização e a atribuição de novas significações feitas nesse confronto de representações poderiam conduzir ao desenvolvimento desses profissionais.

Na presente pesquisa, a geração de dados, através do quadro metodológico da autoconfrontação, permitiu acompanhar a emergência de um conjunto de representações, de um preceptor e três residentes, nas ACS, e, posteriormente, o confronto dessas representações, nas ACC, conforme defende Bronckart (2008b). Na sequência, na análise dos dados, os procedimentos empregados possibilitaram acompanhar o percurso, das ACS às ACC, de algumas das representações construídas, pelos quatro colaboradores, em relação a duas relações: *professor-alunos* e *professor-artefatos*. A seguir, sintetizo os resultados da análise feita nas duas primeiras seções deste capítulo.

No primeiro momento da seção 5.1, focalizei as representações construídas sobre o ponto *comportamento dos alunos*. Nas ACS, esse ponto foi apresentado apenas pela residente Gabrielly, que, na ocasião, avaliou positivamente não ter que enfrentar atitudes inadequadas dos discentes em sala de aula. O preceptor Gustavo e a residente Eva, ao falarem, nas ACS, sobre os impactos negativos do ponto *relacionamento professor-alunos*, também acabaram por tematizar o comportamento dos discentes. Nessas três ocasiões, reunidas sob a denominação Grupo A, no Quadro 27, o comportamento dos alunos é representado como um obstáculo aos projetos didáticos docentes.

O referido ponto é retomado na ACC1, interação que reuniu o preceptor e a única residente que não havia mencionado o comportamento dos alunos, nos segmentos de apresentação dos pontos positivos e negativos, durante as ACS. Nessa interação, o comportamento discente foi representado como um obstáculo ao projeto didático tanto

do preceptor quanto da residente. Porém, esse obstáculo não afeta do mesmo modo o preceptor Gustavo e a residente Ana.

Como sinalizam as modalizações pragmáticas e deônticas, Gustavo, que já se apropriou de grande parte dos “esquemas operatórios e simbólicos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 135) relacionados ao gênero da atividade professor de Língua Portuguesa, consegue facilmente contornar esse obstáculo. A residente Ana, conforme indicam as ocorrências de modalizações pragmáticas, está no processo inicial de apropriação desses esquemas e, por esse motivo, tem seu poder de agir bastante afetado pelo comportamento dos alunos. O Quadro 30 ilustra as representações sobre esse ponto para Gustavo e Ana.

Quadro 30 – Representações sobre o ponto *comportamento dos alunos*

	ACS	ACC	
Residente Ana	---	O comportamento dos alunos como <i>obstáculo</i> aos projetos didáticos	Não facilmente contornável / Diminuição do poder de agir
Preceptor Gustavo	Relacionamento professor-alunos		Facilmente contornável / Restauração do poder de agir

Fonte: elaboração própria

O Quadro 31, a seguir, registra dois aspectos das verbalizações no fragmento da ACC1, cujo conteúdo temático está relacionado ao ponto *comportamento dos alunos*: i) a presença de uma voz da fala interior reconstituída, em um segmento de Ana, que evidencia um conflito dessa profissional relacionado ao ponto em questão; e ii) a passagem, nos turnos de fala de ambos os professores, da verbalização de experiências em sala de aula, em segmentos em figuras de ação ocorrência e evento passado, para a construção de generalizações, em figuras de ação experiência e definição.

Quadro 31 – Dinâmica das figuras de ação e presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 6

	Preceptor Gustavo	Residente Ana
T107-T110	ocorrência → experiência → ocorrência → definição	
T111		ocorrência → experiência
T112	ocorrência	
T113		experiência → ocorrência
T114	ocorrência	
T115		ocorrência → evento passado
T116	ocorrência	
T117		evento passado

T118	ocorrência	
T119		evento passado → experiência (voz da fala interior reconstituída) → ocorrência
T146-T151	ocorrência → evento passado	
T152		ocorrência
T153		
T154		ocorrência → definição

Fonte: elaboração própria

Em face do exposto, é possível dizer que, na zona de desenvolvimento proximal criada pela ACC1, com o auxílio das cenas exibidas e das intervenções do interveniente e do preceptor, Ana toma consciência do impacto de um elemento da atividade até então não percebido (Bronckart, 2013), o comportamento dos alunos, sobre o qual elabora generalizações (no meu caso é realmente a maturidade assim... de não de não... ter a experiência ainda pra respirar; tem uma diferença muito grande dela pra o primeiro D assim... é muito... é gigantesca a diferença) – o que pode ser considerado um indício de desenvolvimento.

No segundo momento da seção 5.1, evidenciei as relações que se estabelecem entre os pontos *condução da aula* e *participação dos alunos*. Nas ACS, esses dois pontos estão entre os mais mencionados e sempre como aspectos positivos do *próprio* trabalho. Assim, uma representação de caráter geral partilhada pelos colaboradores desta pesquisa é a de que os professores exercem um bom trabalho quando ministram aulas menos ortodoxas que, por sua vez, permitem um engajamento maior dos alunos na interação.

Na ACC2, na qual esses dois pontos foram retomados, foi possível observar, principalmente, através da ocorrência de uma voz da fala interior reconstituída, como a estilização empreendida por Gustavo no gênero da atividade por meio da condução da aula tem por objetivo evitar um possível obstáculo – a não participação discente nas aulas. O Quadro 32 ilustra essa tomada de consciência pelo preceptor Gustavo.

Quadro 32 – Representações sobre os pontos *condução da aula pelo professor* e *participação dos alunos*

	ACS	ACC
Residente Gabrielly	• Participação dos alunos	Condução da aula como <i>técnica</i> , <i>estratégia</i> ou <i>habilidade</i> para evitar o obstáculo <i>não participação dos alunos</i> e, conseqüentemente, uma diminuição do poder de agir.
Preceptor Gustavo	• Condução da aula pelo professor • Participação dos alunos	

Fonte: elaboração própria

A análise do fragmento de ACC2, na qual foram discutidos os pontos *condução da aula* e a *participação dos alunos*, também possibilitou observar como o professor Gustavo, a partir de intervenções da docente Gabrielly – a companheira menos experiente na zona de desenvolvimento proximal criada pela ACC – integra, à sua representação, sobre esses dois pontos, elementos não considerados anteriormente (Bronckart, 2013). Nesse contexto, é possível dizer que há uma ressignificação das representações sobre a relação entre *condução da aula* e *participação dos alunos*.

Esse processo de integração, e, conseqüentemente, de construção de novas significações – índice de um possível desenvolvimento, é registrado pelas dinâmicas dos planos enunciativos e das figuras de ação: parte-se da verbalização sobre o que ocorreu em sala de aula e chega-se à construção de um pensamento conceitual sobre a *condução da aula* e a *participação dos alunos*, conforme demonstra o Quadro 33.

Quadro 33 – Dinâmica das figuras de ação e presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 8

	Preceptor Gustavo	Residente Gabrielly
T386	evento passado (voz da fala interior reconstituída)	
T387- T389		ocorrência → experiência → ocorrência experiência → ocorrência
T390	ocorrência	
T391		ocorrência
T392	ocorrência	
T393		ocorrência
T394- T396	evento passado	
T397		experiência → definição
T398	definição	
T399		definição
T400	definição → experiência	
T401		definição
T402	canônica	
T403		definição
T404	definição	
T405		ocorrência

Fonte: elaboração própria

No terceiro e último momento da seção 5.1, observei os debates interpretativos sobre o ponto *relacionamento professor-alunos*, empreendidos pelos dois professores que tinham mais tempo de experiência em sala de aula, o preceptor Gustavo e a residente Eva.

Nas ACS, esses professores, individualmente, evidenciaram, em segmentos em figura de ação experiência e definição, aspectos positivos e negativos do ponto em questão, construindo inclusive regras de ofício. Na ACC, não houve uma mudança nas representações, mas uma focalização nos aspectos positivos advindos do estabelecimento de uma boa relação entre docentes e discentes. As verbalizações de Gustavo indicam que o investimento nessa relação, em sala de aula, é uma estilização no gênero da atividade, que tem como objetivo evitar um possível obstáculo – o não engajamento dos alunos na interação. Gustavo e Eva também registram, através das vozes que podem ser identificadas em seus textos, que o investimento nessa relação não é ainda bem aceito pelo coletivo da profissão.

A seguir, estão os quadros 34 e 35, que sintetizam os resultados no terceiro momento de análise da seção 5.1. O primeiro deles registra as representações de Gustavo e de Eva nas ACS e nas ACC. No segundo quadro, a forte presença das figuras de ação experiência, já evidentes nas ACS, sinaliza a “cristalização pessoal de múltiplas ocorrências de atividades vividas” (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017[2012]) acerca do ponto *relacionamento professor-alunos*, o que pode ser compreendido como um indício de desenvolvimento.

Quadro 34 – Representações sobre o ponto *Relacionamento professor-alunos*

	ACS	ACC
Residente Eva	• Relacionamento professor-alunos • Relacionamento professor-alunos	Relacionamento professor-aluno como <i>técnica</i> , <i>estratégia</i> ou <i>habilidade</i> para evitar o obstáculo <i>não participação dos alunos</i> e, conseqüentemente, uma diminuição do poder de agir.
Preceptor Gustavo	• Relacionamento professor-alunos • Relacionamento professor-alunos	

Fonte: elaboração própria

Quadro 35 – Dinâmica das figuras de ação no Exemplo 11

	Preceptor Gustavo	Residente Eva
T137	ocorrência → experiência → ocorrência → canônica → definição	
T138		experiência → ocorrência → experiência → ocorrência
T142		experiência
T143	experiência → ocorrência → experiência → ocorrência	

Fonte: elaboração própria

O primeiro momento da seção 5.2 foi destinado à análise do percurso do ponto *ausência de artefatos físicos*. Nas ACS, o preceptor Gustavo e a residente Gabrielly indicaram esse ponto como um aspecto negativo de suas aulas. Na ACC1, após a exibição de um trecho da aula da residente Ana, Gustavo buscou demonstrar como a ausência das sequências didáticas que seriam entregues aos alunos tornou-se um obstáculo na aula em questão. O Quadro 36, a seguir, sintetiza as representações de Ana e Gustavo acerca do ponto *ausência de artefatos físicos*.

Quadro 36 – Representações sobre o ponto *ausência de artefatos físicos*

	ACS	ACC
Residente Ana	---	A ausência de artefatos físicos como um <i>obstáculo</i> aos projetos didáticos docentes
Preceptor Gustavo	Ausência de artefatos físicos	

Fonte: elaboração própria

O Quadro 37 registra a dinâmica das figuras de ação e a ocorrência de uma voz da fala interior reconstituída no fragmento da ACC1, no qual o ponto *ausência de artefatos físicos* foi objeto do debate interpretativo. Assim como no primeiro momento da seção 5.1, Ana, com o auxílio substancial de Gustavo, toma consciência do impacto de um determinante externo da atividade até então não percebido (Bronckart, 2013), nesse caso um artefato físico.

Quadro 37 – Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 13

	Preceptor Gustavo	Residente Eva
T271-T274	ocorrência → experiência	
T275		ocorrência
T276	ocorrência	
T277-T279		ocorrência (voz da fala interior reconstituída) → evento passado → ocorrência → evento passado
T280	experiência	
T281		experiência
T283-T285	experiência → definição	

O segundo momento da seção 5.2 foi destinado ao exame do ponto *gerenciamento do tempo*. Nas ACS, as residentes Ana e Eva evidenciaram uma representação negativa sobre esse ponto. Gabrielly, ao analisar outros aspectos do seu próprio trabalho, também mencionou um incômodo com o tempo que destinava às atividades. Na ACC2, após a exibição de um trecho de uma de suas aulas, Gabrielly

indica uma mudança na representação sobre esse ponto: dispensar uma quantidade de tempo que possa ser considerada grande passa a ser compreendido não mais como um obstáculo, mas uma necessidade em virtude de aspectos contextuais da aula. O quadro, a seguir, registra, as representações dos colaboradores Gabrielly e Gustavo sobre esse ponto.

Quadro 38 – Representações sobre o ponto *gerenciamento do tempo pelo professor*

	ACS	ACC
Residente Gabrielly	O gerenciamento do tempo é indiretamente mencionado como um aspecto negativo do próprio trabalho	O gerenciamento do tempo pelo professor deixa de ser representado como um <i>obstáculo</i> aos projetos didáticos docentes
Preceptor Gustavo	---	

Fonte: elaboração própria

O Quadro 39 sinaliza como a mudança de representação sobre o *gerenciamento do tempo* da residente Gabrielly inicia-se com “a verbalização sobre a experiência prática” (Silva; Lousada, 2017, p. 153), em segmentos em figuras de ação ocorrência e evento passado, e com a ocorrência de uma voz da fala interior reconstituída.

Quadro 39 – Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída no Exemplo 15

	Preceptor Gustavo	Residente Gabrielly
T19-T20		ocorrência → evento passado (voz da fala interior reconstituída) → ocorrência → definição → experiência → ocorrência
T21	ocorrência	
T22		experiência
T23	ocorrência → experiência → ocorrência → evento passado → ocorrência → evento passado → ocorrência → definição → ocorrência → definição → evento passado → experiência	

Fonte: elaboração própria

O último momento da seção 5.2 foi destinado à observação do percurso do ponto *domínio e explicação do conteúdo*. Nas ACS, todos os colaboradores desta pesquisa mencionaram esse ponto como um aspecto positivo (Ana) ou negativo (Gabrielly, Eva e Gustavo) do próprio trabalho, o que parece demonstrar a importância de um bom domínio e de uma boa explicação do conteúdo como características do professor que se

almeja ser. Na ACC3, o debate interpretativo acerca desse ponto foi retomado a partir da observação de um trecho de uma aula da residente Eva. Nessa ocasião, embora não tenha havido uma mudança na representação sobre esse ponto, o debate interpretativo encaminhou essa professora e o preceptor Gustavo à construção de generalizações, que assumiram a forma de regras de ofício.

Os quadros 40 e 41 sintetizam os resultados do último momento da seção 5.2.

Quadro 40 – Representações sobre o ponto *domínio e explicação do conteúdo pelo professor*

	ACS	ACC
Residente Eva	Domínio e explicação do conteúdo pelo professor	O domínio do conteúdo pelo professor como um <i>obstáculo</i> aos projetos didáticos docentes
Preceptor Gustavo	Domínio e explicação do conteúdo pelo professor	

Fonte: elaboração própria

Quadro 41 – Dinâmica das figuras de ação e a presença da voz da fala interior reconstituída nos exemplos 17 e 18

	Preceptor Gustavo	Residente Eva
T306-T310	ocorrência → experiência → ocorrência	
T311-T312		ocorrência
T313	ocorrência → experiência → ocorrência	
T337		ocorrência
T338	ocorrência → experiência → ocorrência → experiência	
T339		ocorrência → evento passado (voz da fala interior reconstituída)
T340	ocorrência	
T341		ocorrência
T342	ocorrência	
T345		evento passado → experiência → evento passado → ocorrência → experiência → evento passado → definição → ocorrência → evento passado → experiência
T352	ocorrência → experiência → ocorrência → experiência → ocorrência → experiência → ocorrência	
T359		ocorrência → experiência → definição → ocorrência
T360	ocorrência	
T361		ocorrência
T362	ocorrência	
T363		ocorrência → experiência → ocorrência

Fonte: elaboração própria

A seguir, passo a discutir as implicações das representações identificadas, nos textos das ACS e ACC, para o debate sobre a formação de professores. Para tanto, retomo a seguinte citação de Bronckart e Machado (2004), feita no Capítulo 2 desta tese.

Assim, detectar as representações sobre o trabalho educacional nos diferentes textos, confrontá-las e discuti-las com os trabalhadores/professores envolvidos nos parece ser fundamental para sua consolidação ou reformulação, conforme a necessidade do momento. Portanto, compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a compreensão (Bronckart; Machado, 2004, p. 136).

A principal implicação decorrente da identificação das representações é a possibilidade de construir uma *agenda de intervenção para o formador de professores*, conforme sinalizam Bronckart e Machado (2004), na citação reproduzida. Exemplifico, a seguir, essa possibilidade, a partir de alguns pontos evidenciados nas ACS e ACC e das representações deles decorrentes.

A representação positiva construída acerca dos pontos *condução da aula e participação dos alunos* demonstra a importância de transformá-los em objeto de estudo e de ensino nas formações de professores. Como demonstrado, a condução da aula é utilizada pelo professor Gustavo como um modo de evitar um possível obstáculo, o não engajamento discentes no que é proposto em sala de aula.

Tradicionalmente, esses pontos são abordados em componentes curriculares de Didática Geral; enquanto, outras disciplinas das licenciaturas em Letras tendem a cuidar do objeto *língua(gem)*. Considerando esse cenário, torna-se necessário discutir esses pontos, não só com professores em formação inicial, mas também com aqueles que já atuam na Educação Básica, no âmbito de uma reflexão específica sobre o ensino de línguas, que contemple, por exemplo, as seguintes questões: i) a condução dada às aulas de um dado eixo (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) prevê a mesma participação dos alunos que a planejada para as aulas de um outro eixo, no mesmo contexto de ensino-aprendizagem?; e ii) quais as implicações para o processo de ensino-aprendizagem das conduções escolhidas?

A menção constante ao gerenciamento do tempo nas pesquisas que analisam verbalizações de professores (Araújo, 2021; Balslev, 2022; Lousada, 2006; Rocha, 2023; Silveira, 2020) parece indicar que ele constitui um *dilema*, entendido conforme

proposta de Lousada (2021, p. 10), como “algo transversal ao métier, que ultrapassa o conflito de interesse, e que se inscreve na memória do métier, sendo transmitido por gerações de professores/trabalhadores”. Silva (2023, p. 32), sob a influência da proposta de Lousada (2021), define dilema como

[...] um conceito interpretativo que se caracteriza pela oposição entre duas possíveis orientações de ação que se mostram incompatíveis, contraditórias entre si, persistentes, diante das quais há um impasse. É o caráter persistente, sócio-histórico e transpessoal que o caracteriza como um dilema do métier, uma vez que os coletivos se renovam e se confrontam aos mesmos dilemas, buscando encontrar novas formas de enfrentá-lo.

Considerando o exposto, o gerenciamento do tempo é outro ponto que precisa ganhar uma maior sistematização no âmbito das formações de professores (Balslev, 2022). Como professor de componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório, tematizo esse ponto em determinados momentos do planejamento de intervenções na Educação Básica. Porém, acredito que esse ponto poderia receber uma didatização ainda mais sistemática semelhante à que é dada, por exemplo, aos documentos parametrizadores do ensino (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Base Curricular Comum Nacional*).

A discussão sobre o gerenciamento do tempo não deve estar restrita aos professores em formação inicial. Acompanhando docentes que já concluíram essa fase e atuam na Educação Básica (Pereira; Silva, 2020), pude perceber como esse ponto é muito pouco valorizado no planejamento das aulas, o que, posteriormente, acarreta diversos problemas para os professores, incluindo o estresse e, conseqüentemente, a diminuição do poder de agir.

Assim, no âmbito da agenda de intervenção do formador de professores, conforme as exemplificações dadas anteriormente, identificadas as representações através do eixo praxiológico de uma formação, o passo seguinte é trazer essa discussão para o eixo epistêmico, realizando, assim, a articulação defendida por Bulea e Bronckart (2010).

No âmbito da agenda de intervenção para o formador, a discussão de alguns pontos e representações, tendo em vista reformulações (Bronckart; Machado, 2004), deverá se iniciar nos espaços formativos, como a universidade e as escolas de Educação Básica, para, depois, atingir outras instâncias, como os movimentos da sociedade civil e os governos municipal, estadual e federal. É o caso, por exemplo, da relação entre uso

dos materiais apostilados, como a sequência didática enviada pelo IQE para as escolas estaduais paraibanas, e atorialidade.

Ao comparar os pontos indicados nas ACS dos dois tipos de aulas (Guia de Aprendizagem e sequências enviadas pelo IQE), observei que a distribuição e a exigência de uso de materiais didáticos apostilados têm feito com que o professor da escola pública fique, cada vez menos, sem espaço e sem voz para exercer sua atorialidade na escolha dos conteúdos e da condução das aulas.

Durante muito tempo, culpou-se o livro didático por tolher a atorialidade do professor na condução do seu projeto didático (Matencio, 2001, Bunzen, 2009). Estudos produzidos nas últimas duas décadas – a exemplo de Bunzen (2009) –demonstraram que, no contexto da Educação Básica pública, os projetos didáticos dos professores assumiam contornos bastante distintos do que havia sido prescrito pelo livro didático. No entanto, essa não parece ser a realidade do uso de materiais nas escolas particulares e de apostilados, como os do IQE, nas instituições públicas, pelo seguinte fato: nas prescrições dadas acerca do uso desses materiais, é claramente exposto o tempo a ser destinado em cada seção/atividade. Essas prescrições acabam por resultar em um agir docente pouco atorial que passa a ter como objetivo principal cumprir o que foi prescrito.

Diante desse cenário, é dever do formador que preza pela diminuição do sofrimento humano (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019; Moita Lopes, 2006a; 2006b) contribuir para a suspensão de iniciativas de instâncias governamentais que têm retirado do professor a possibilidade de intervir na escolha dos objetos de ensino e dos modos de condução das aulas. Como a reforma do Ensino Médio – tópico de grande discussão nos últimos anos, o uso do material do IQE é um dos assuntos que demandam a intervenção dos formadores, para além da tríade ensino-pesquisa-extensão, em prol da preservação dos direitos de grupos tradicionalmente marginalizados, como os professores e alunos da escola pública (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019).

A observação das reorganizações e ressignificações das representações nos textos demonstrou também a pertinência de utilização do quadro metodológico da autoconfrontação com trabalhadores de grupos com *status* e experiências distintos, mas que exerciam as mesmas tarefas, no caso em questão, preceptor e residentes. Assim, é possível incluir na agenda de intervenção para o formador de professores a sugestão de uso da autoconfrontação, nos moldes aqui discutidos, em outros contextos de formação nos quais convivem docentes experientes e iniciantes na carreira (estágio

supervisionado obrigatório, PIBID, extensão universitária etc.). Embora realizada em outros países com uma relativa frequência, essa junção de professores através da autoconfrontação não é comum nas pesquisas e processos formativos no Brasil.

Nesta pesquisa, essa junção permitiu realizar uma das tarefas prescritas ao preceptor (cf. Quadro 24), nos textos do entorno-precedente ao agir: “reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências”. É importante, no entanto, ressaltar que, através das autoconfrontações, que utilizavam registros audiovisuais tanto das aulas do preceptor quanto das residentes, as reuniões realizadas pelo coletivo acompanhado por esta investigação não se filiaram a “uma cultura tradicional de transmissão de conhecimento” (Moraes; Farias, 2023, p. 210), na qual o mais experiente é o responsável pela transmissão do que sabe aos menos experientes, conforme os textos do entorno-precedente ao agir sinalizavam ao listar a referida tarefa apenas nas atribuições do preceptor. A intervenção que gerou os dados desta pesquisa adotou

uma postura que permite a horizontalidade das interações, levando-se em conta o *savoir-faire* dos professores participantes, a experiência de cada um deles e, obviamente, seus saberes e conhecimentos da realidade em que atuam, seu lugar social e historicamente situado (Moraes; Farias, 2023, p. 210).

Apresentada uma síntese das representações construídas nas ACS e ACC e das implicações delas decorrentes, no capítulo seguinte, evidencio uma síntese das respostas às perguntas de pesquisa, destaco as contribuições e os limites do presente estudo e esboço percursos para o PRP e para investigações futuras.

6 CONCLUSÃO

[...] podemos considerar que apesar do caráter reducionista tanto textualmente no que diz respeito ao discurso em torno da formação, quanto a regras que por vezes ocasionam dificuldades no desenvolvimento do programa, são evidentes os ganhos do Programa de Residência Pedagógica. Trata-se de uma conquista tanto no que se refere ao padrão de proteção social implementado, atendendo ao princípio de redistribuição dos benefícios sociais quanto concernentes às experiências possibilitadas numa sensível relação com a escola. Relação fomentadora de dispositivos de formação que vem transformando progressiva e singularmente nossos residentes em professores numa experiência de linguagem, numa experiência de pensamento e reflexividade, em que está em jogo o formar-se a si mesmo, a escola e as crianças. Resta-nos, enquanto Universidade comprometida com a formação docente continuarmos a lutar para que as políticas restritivas de gastos não suprimam nossos sonhos, nossa educação, nosso povo. (Paiva, 2020, p. 196)

Neste capítulo, inicialmente, evidencio uma síntese das respostas às perguntas de pesquisa e, na sequência, destaco as contribuições do presente estudo. Posteriormente, sugiro um percurso a ser trilhado pelo PRP e, por fim, apresento os limites desta pesquisa, decorrentes de posições teórico-metodológicas assumidas, e encaminhamentos para investigações futuras.

De modo a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, *investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em textos provenientes do PRP*, foram estabelecidas três perguntas, que reproduzo abaixo, com as respostas possibilitadas pela análise dos dados.

1) *Que representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes são construídas nos textos do entorno-precedente ao agir?*

A análise, evidenciada no Capítulo 4, do Edital CAPES nº 06/2018 e da Portaria GAB nº 259/2019, focalizou, nessa ordem, o contexto de produção, os segmentos de conceituação e de apresentação dos objetivos do PRP e os segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes.

Na seção destinada à descrição do contexto de produção desses textos do entorno-precedente ao agir, demonstrei que a noção de residência como um espaço na formação de professores no Brasil tem uma história de quase duas décadas. Nesse

período, três PL tramitaram no Congresso brasileiro, defendendo a criação de residências destinadas à formação continuada de docentes. A partir de levantamentos prévios, registrei, que desde o começo deste século, foram desenvolvidas, em diferentes lugares do país, sete experiências de residência na formação inicial de professores e seis, na formação continuada. Dentre essas experiências, a única de alcance nacional é o PRP, cujo lançamento da 1ª edição ocorreu em 2018.

O exame dos segmentos de conceituação do PRP demonstrou que, no Edital CAPES nº 06/2018, esse programa era representado como uma *ação*, de caráter individual realizada por um residente, e, na Portaria GAB nº 259/2019, como uma *atividade*, de natureza coletiva da qual o residente seria um beneficiário. Assim, o PRP é representado essencialmente como um programa de formação inicial. No documento de 2019, que regulamenta tanto o PRP quanto o PIBID, aparecem as duas diferenças substanciais entre esses programas: o primeiro será destinado aos alunos da segunda metade do curso de licenciatura que, ao participarem do programa, obrigatoriamente, desenvolverão uma regência na Educação Básica; e o segundo terá como público-alvo os discentes da primeira metade das licenciaturas para os quais a regência é facultativa.

A análise dos segmentos de apresentação dos objetivos do PRP apontou dois aspectos: i) eles mudaram de um documento para o outro, provavelmente, em função de pressões advindas de espaços acadêmicos; e ii) eles se confundem com os objetivos do PIBID.

Os segmentos sobre as atribuições dos dois grupos de actantes focalizados por esta tese, presentes na Portaria GAB nº 259/2019, enfatizam o papel de beneficiário do residente e constroem a representação do preceptor como aquele profissional que, posicionado hierarquicamente abaixo do docente orientador e acima do residente, será corresponsável por tarefas de organização e gestão do subprojeto do PRP e de ensino-aprendizagem do *métier*.

Na Portaria GAB nº 259/2019, há uma atenuação do caráter prescritivo e mesmo belicoso do Edital CAPES nº 06/2018, tanto nos segmentos de conceituação quanto de apresentação dos objetivos, através, por exemplo, do apagamento de vozes pressupostas. Ainda na referida portaria, especificamente, nos segmentos sobre as atribuições de preceptores e residentes, há a construção de uma única figura de ação, a padrão, e, portanto, há a apresentação de uma compreensão autônoma do agir que deverá ser seguida por aqueles que participam do PRP.

2) *Que representações sobre o trabalho de ensino de Português, próprio e do outro, são construídas por preceptores e residentes em textos resultantes de ACS e ACC?*

A análise, evidenciada no Capítulo 5, permitiu acompanhar o percurso, das ACS às ACC, de algumas representações sobre as relações *professor-alunos* e *professor-artefatos*, construídas pelo preceptor Gustavo e pelas residentes Ana, Gabrielly e Eva.

Ao acompanhar o referido percurso, essa pesquisa identificou tomadas de consciência, reorganizações e atribuições de novas significações (Bronckart, 2008b, 2013), tanto do preceptor quanto das residentes, o que demonstra o potencial da autoconfrontação de funcionar como “uma situação de aprendizagem profissional” (Clot, 2010b, p. 162) e de “coconstrução de saberes do métier do professor” (Rocha; Lousada, 2020, p. 245).

A seção destinada à análise das representações sobre a relação *professor-alunos* foi organizada em três momentos: inicialmente, o foco foi nas representações sobre o *comportamento dos alunos*; posteriormente, na relação entre a *condução das aulas pelo professor* e a *participação dos alunos*; e, por fim, no *relacionamento professor-alunos*.

Os resultados do exame dos fragmentos evidenciados no primeiro momento da referida seção são: i) nas ACS, à exceção de Ana – a residente com menos tempo de experiência em sala de aula, todos os professores representavam o comportamento discente como um possível *obstáculo* (Bulea; Bronckart, 2010) aos projetos didáticos; e ii) na ACC1, Gustavo reiterou a representação das ACS e Ana tomou consciência (Bronckart, 2008b, 2013) do impacto do comportamento dos alunos na diminuição do seu poder de agir em sala de aula.

A análise do segundo momento da seção indicou os seguintes resultados: i) a condução de aula que foge ao ordinário e a participação de alunos são avaliadas como pontos positivos do próprio trabalho; ii) na ACC2, a busca pelo diferente na condução das aulas é representada por Gustavo como uma *técnica*, *estratégia* ou *habilidade* (Bulea; Bronckart, 2010), cujo objetivo é evitar que o não engajamento dos alunos se torne um *obstáculo* aos projetos didáticos; e iii) na ACC2, Gabrielly contribuiu significativamente para que Gustavo pudesse integrar, em suas representações, elementos sobre a condução da aula e a participação dos alunos.

Os resultados do exame dos fragmentos evidenciados no terceiro momento da seção são: i) nas ACS, Gustavo e Eva representaram o relacionamento professor-aluno

como um aspecto tanto positivo quanto negativo do próprio trabalho, construindo inclusive *regras de ofício* (Amigues, 2004) acerca desse ponto; e ii) na ACC3, esses dois professores, que, dentre os colaboradores da pesquisa, tinham mais tempo de experiência, defendem um bom relacionamento professor-aluno como um modo de garantir a participação dos alunos.

A seção destinada à análise das representações sobre a relação *professor-artefatos* também foi organizada em três momentos: inicialmente, observei as representações sobre a *ausência de artefatos físicos*; posteriormente, sobre o *gerenciamento do tempo pelo professor*; e, por fim, sobre o *domínio e a explicação do conteúdo pelo professor*.

Os resultados do exame dos fragmentos evidenciados no primeiro momento da referida seção são: i) nas ACS, Gustavo e Gabrielly foram os colaboradores que indicaram, como ponto negativo de suas aulas, a ausência de artefatos físicos; e ii) na ACC1, Gustavo auxilia Ana na tomada de consciência (Bronckart, 2008b, 2013) acerca do impacto de um determinante externo – o artefato – no agir do professor.

A análise do segundo momento da seção 5.2 indicou os seguintes resultados: i) o gerenciamento do tempo é representado como um *obstáculo* (Bulea; Bronckart, 2010), principalmente, pelas residentes – profissionais que estão entrando na carreira (Huberman, 2000[1989]); e ii) na ACC2, a possibilidade de rever um trecho de uma aula na qual julgava ter destinado muito tempo a uma dada tarefa faz com que Gabrielly atribua novos significados ao seu agir.

Os resultados do exame dos fragmentos evidenciados no terceiro momento da seção 5.2 são: i) nas ACS, o ponto domínio e explicação de conteúdos é evidenciado por todos os colaboradores desta pesquisa, o que demonstra a sua importância na representação do que se considera como um bom professor; e ii) na ACC3, Gustavo e Eva indicam que o ponto em questão é um *obstáculo* enfrentado por ambos na sala de aula.

A partir da observação desses seis momentos, é possível elaborar uma síntese acerca do conjunto de representações de cada um dos colaboradores diretos desta pesquisa: i) a residente Ana, que tinha, ao longo das ACS, representações bastante autocentradas no seu agir, nas ACC, teve a possibilidade de tomar consciência do impacto significativo de determinantes externos – os alunos e os artefatos físicos – na diminuição de seu poder de agir; ii) a residente Gabrielly teve a possibilidade de reorganizar suas próprias representações sobre o gerenciamento do tempo e de

contribuir para a reorganização de representações do preceptor; e iii) a residente Eva e o preceptor Gustavo construíram regras de ofício, a partir da verbalização sobre experiências de sala de aula bastante semelhantes.

No exame dos textos provenientes das ACS e das ACC, dois aspectos da configuração dos textos mostraram-se recorrentes e produtivos para identificar as representações dos colaboradores: i) a voz da fala interior reconstituída, revelando conflitos e o trabalho real; e ii) a passagem de verbalizações – desencadeadas, principalmente, pelas cenas exibidas, sobre a experiência prática –, em figuras de ação ocorrência e evento passado, para generalizações sobre o *métier* de ensino, em figuras de ação experiência e definição.

3) Quais as implicações das representações identificadas, nos textos do entorno-precedente ao agir e nas autoconfrontações, para o debate teórico-metodológico sobre a formação de professores?

A observação das representações sobre o PRP e sobre as atribuições dos preceptores e dos residentes, construídas no Edital CAPES nº 06/2018 e na Portaria GAB nº 259/2019, possibilitou a identificação de duas implicações para a formação de professores, que se apresentam, na visão desta pesquisa, como problemáticas.

A primeira implicação diz respeito à própria formatação do PRP. Como demonstrado, ele é visto como um programa essencialmente de formação inicial de professores e muito pouco distinto de outro criado há mais de uma década, o PIBID. Ao considerar o contexto da formação de professores no Brasil, essa formatação torna-se problemática pelo seguinte motivo: há dois programas muito semelhantes para a formação inicial e nenhum, de alcance nacional, cujo foco seja a formação continuada e que tome o espaço da sala de aula da Educação Básica como objeto de estudo, do modo que o PRP e o PIBID fazem.

A segunda implicação está relacionada ao fato de que as representações sob as quais se assenta o PRP são, em certa medida, um ataque à universidade como espaço autônomo de produção e divulgação do saber. Como visto nos segmentos de conceituação do programa, há uma hipervalorização da “formação prática” (Brasil/CAPES, 2019), o que, em um contexto neoliberal, pode resultar no próprio questionamento da existência das universidades como espaço de formação de professores. Nos EUA, conforme demonstra Zeichner (2013), a defesa da formação

prática pelos programas não universitários de formação de professores, também conhecidos como *programas alternativos* ou *de imersão*, acabou resultando em um aumento dos aportes financeiros pelo governo para esses programas, o que não se repetiu para as iniciativas das universidades. Nos segmentos de apresentação dos objetivos, as indicações de reformulação do estágio supervisionado, tendo como modelo o PRP, e de adequação dos currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas à BNCC, como demonstrado por diversas associações, a exemplo da ANPEd, constituíam uma afronta à autonomia das IES.

Conforme é possível visualizar na epígrafe deste capítulo, Paiva (2020), ao olhar apenas para o Edital CAPES nº 06/2018, já sinalizava aspectos problemáticos desse documento. Alguns desses problemas, como demonstrado nesta pesquisa, continuam a existir na Portaria GAB nº 259/2019. É preciso reconhecer, no entanto, que o documento mais recente do programa – a Portaria GAB nº 82/2022 – parece indicar caminhos menos problemáticos para o PRP.

Em face das implicações identificadas nos textos do entorno-precedente ao agir, defendo que o PRP seja reformatado, tendo em vista se tornar um espaço que, no entrelugar socioprofissional, promova, de modo integrado, a formação inicial e continuada de professores. Em um terceiro momento deste capítulo, retomo essa defesa para sugerir outras reformatações importantes para o programa.

Com base no exposto, é possível dizer que a análise, guiada pelas três perguntas mencionadas, sustenta a *tese* aqui defendida: nos textos do entorno-precedente ao agir, o PRP é representado como um programa essencialmente de formação inicial de professores e pouco distinto do PIBID. Essa representação desconsidera a possibilidade de transformar esse programa em um espaço, que no entrelugar socioprofissional, promova, através da (co)análise do trabalho de residentes e preceptores em sala de aula, o desenvolvimento tanto de professores que estão em formação inicial quanto daqueles que estão em formação continuada.

A observação das representações sobre o trabalho de ensino de Português, *próprio* e do *outro*, construídas nas ACS e nas ACC, implicou também na possibilidade de construir uma agenda de intervenção para o formador de professores, que incluiria três principais tarefas.

A utilização do quadro metodológico da autoconfrontação e, posteriormente, os procedimentos de análise permitiram focalizar, nesta pesquisa, situações de sala de aula que se apresentavam como *obstáculos* aos projetos didáticos docentes e *técnicas*,

estratégias e habilidades mobilizadas pelos professores para fazer frente a possíveis obstáculos – duas das três capacidades praxiológicas que, segundo Bulea e Bronckart (2010), deveriam ser desenvolvidas na utilização de dispositivos de análise de práticas, como a autoconfrontação. De posse dessas representações, é possível ao formador planejar a discussão desses obstáculos, técnicas, estratégias e habilidades nos processos de formação inicial e continuada de professores.

A segunda tarefa consiste em um necessário posicionamento do formador contra as iniciativas típicas de políticas neoliberais que têm tolhido a atorialidade do professor da Educação Básica pública.

A terceira tarefa é incluir, nos espaços formativos de professores, a (co)análise do trabalho, através do quadro metodológico da autoconfrontação, envolvendo licenciandos e docentes da Educação Básica. A observação dos textos resultantes das ACS e das ACC demonstrou que essa organização das autoconfrontações pode potencializar o desenvolvimento de todos os professores envolvidos, de um modo que preza pela horizontalidade das interações (Moraes; Farias, 2023).

Em face dessas implicações e considerando a reformatação do PRP, mencionada anteriormente, defendo a inclusão, nesse programa, da (co)análise do trabalho, através da autoconfrontação, como uma maneira de contribuir para a formação integrada de residentes e preceptores, “numa experiência de linguagem”, “pensamento e reflexividade”, conforme sugere Paiva (2020), na epígrafe deste capítulo.

As duas defesas desta tese – a reformatação do PRP e a realização da (co)análise do trabalho, através da autoconfrontação, reunindo professores licenciandos e professores da Educação Básica – só foram possíveis por meio do estudo dos textos provenientes desse programa, em uma tentativa de *conhecer* e *entender* os processos de formação que ocorrem no âmbito do PRP. Conforme indicam Bronckart (2009) e Miller (2013), nas epígrafes do primeiro capítulo desta tese, reproduzidas novamente a seguir, *conhecer* e *entender* os processos de formação visam, em última instância, possibilitar a melhoria e o fortalecimento desses processos – meu intuito com as duas defesas em questão.

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino (Bronckart, 2009, p. 161).

Como área de investigação, ela [a pesquisa na área de formação de professores à luz da Linguística Aplicada] traz, em primeira instância, fortalecimento para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada (Miller, 2013, p. 121).

Passo, a seguir, ao segundo momento deste capítulo, no qual destaco as contribuições deste estudo. A primeira foi registrar as representações sobre o PRP e sobre o trabalho de preceptores e residentes nos textos fundadores desse programa. O Edital CAPES nº 06/2018 recebeu grande atenção do círculo acadêmico. Porém, a comparação desse documento com a Portaria GAB nº 259/2019 e a sinalização do percurso que parece se vislumbrar para o PRP, com a publicação da Portaria GAB nº 82/2022, não haviam sido feitas em um trabalho acadêmico. Uma decorrência do exame desses textos do entorno-precedente ao agir constitui a segunda contribuição dessa pesquisa: a defesa de uma reformatação do PRP que o permita ser entendido como um programa que, no entrelugar socioprofissional, e, portanto, sem hipervalorização da prática em detrimento da teoria, promova as formações inicial e continuada de professores de modo integrado.

A terceira contribuição está relacionada à decisão metodológica pouco usual no cenário brasileiro de promover a (co)análise do trabalho através da autoconfrontação por professores com diferentes *status*. Além do ganho epistêmico de compreender as representações sobre o trabalho de docentes com experiências distintas em sala de aula, a utilização do quadro metodológico da autoconfrontação nesses moldes demonstrou-se como via possível e bastante produtiva em espaços de formação de professores.

Ao defender a continuidade do PRP, ressalto, a seguir, a necessidade de três principais reformatações no programa que permitam tornar menos problemáticos aspectos apontados por duas correntes de pensamento, existentes no âmbito acadêmico. De um lado, há uma corrente que vê com bastante entusiasmo a existência dos programas de iniciação à docência e que defende a expansão deles (Prado, 2015⁷⁰; Silveira, 2015); de outro, há uma corrente que se opõe fortemente ao PIBID e ao PRP, ressaltando, principalmente, os fatos de serem iniciativas pontuais, ou seja, política de governo e não de Estado, e excludentes, uma vez que atingem um pequeno número dos licenciandos (Pimenta; Lima, 2019).

⁷⁰ A defesa dos programas de iniciação à docência é feita pela entrevistada por Ricardo Prado, a professora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

A primeira reformatação – uma das defesas desta tese – consiste na transformação do PRP de um programa essencialmente de iniciação à docência em um espaço que promova, de modo integrado, as formações inicial e continuada de professores.

A formação continuada de professores defendida nesta tese deve ser entendida como um *processo* que tem cinco características principais. Primeira, diferentemente do que ocorre tradicionalmente, a formação continuada não estaria restrita a um período específico de tempo (um, dois ou quatro anos). Ela começaria com o ingresso do professor na carreira e o acompanharia até a aposentadoria. Segunda, a formação continuada seria resultado do consórcio entre a universidade – espaço principal de formação docente no Brasil – e as escolas de Educação Básica. Terceira, ela seria considerada como parte da carga horária de trabalho do professor e aconteceria, prioritariamente, no espaço escolar. Quarta, as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nessa formação continuada teriam o ambiente da sala de aula como pontos de partida e de chegada.

O caso de formação continuada estudado nesta tese – aquele possibilitado pelo PRP – teria ainda uma outra característica: embora nacional, ele não seria um processo de larga escala. Exemplifico: no período da 1ª edição do PRP, entre 2018 e 2020, os quatro subprojetos de Língua Portuguesa desenvolvidos na UEPB atendiam cada um, pelo menos, três professores em formação continuada, os preceptores. Ou seja, ao longo de dezoito meses, o grupo de docentes de Língua Portuguesa em formação continuada atendido foi de doze pessoas – número que, para muitos, seria muito baixo, uma vez que algumas turmas de especialização chegam a atingir ao mesmo tempo mais de cem pessoas. No entanto, é preciso frisar que o modo bastante apropriado pelo qual se realiza a formação de professores no âmbito de cada um dos subprojetos do PRP é incompatível com uma formação de pessoas em larga escala.

A segunda reformatação diz respeito à necessidade de transformar o PRP em uma política de Estado, o que permitiria protegê-lo de iniciativas do governo federal que visem o seu contingenciamento ou cancelamento – um receio de toda a comunidade acadêmica, como registra Paiva (2020) na epígrafe deste capítulo.

O Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e da Residência Pedagógica (FORPIBID-RP) (Cardoso; Mendonça; Marcatto, 2020) e alguns parlamentares do Congresso brasileiro (Brasil, 2021) têm trabalhado, inclusive conjuntamente, para garantir essa reformatação. A transformação do PIBID e do PRP

em políticas de Estado poderia evitar que eles tivessem o mesmo destino que outras importantes iniciativas para o desenvolvimento de professores de línguas, como o programa Ciências Sem Fronteiras (CSF), que iniciado em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi descontinuado em 2017, logo após o Golpe.

Embora não tenha sido cancelado, o PRP sofreu reduções drásticas na 2ª e na 3ª edições. A edição iniciada em 2020 contou com vinte e cinco por cento menos bolsas para residentes que a 1ª edição. Conforme descrito no Capítulo 3, entre 2018-2020, a UEPB tinha quatro subprojetos de Língua Portuguesa, que possuíam, cada um, vinte e quatro residentes e três preceptores. Na 2ª edição do PRP, entre 2020-2022, a referida instituição teve apenas um subprojeto de Língua Portuguesa, que abrigava ao todo vinte e quatro residentes originários de três *campi* (I, IV e VI).

Junto-me, portanto, a outros membros da sociedade, como Paiva (2020), na defesa da continuidade e contra o contingenciamento dos programas de iniciação à docência, como o PIBID e o PRP. Nos momentos finais de elaboração desta tese, duas iniciativas do terceiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram muito auspiciosas para os que defendem a continuidade desses programas.

A primeira iniciativa foi o aumento de todas as bolsas ligadas à CAPES, o que inclui a dos participantes do PRP⁷¹. As bolsas para os residentes tiveram um reajuste de setenta e cinco por cento, passando de R\$ 400,00 para R\$ 700,00, e a dos preceptores, um aumento de, aproximadamente, quarenta e quatro por cento, passando de R\$ 765,00 para R\$ 1.100,00. A segunda iniciativa, anunciada no final de março de 2023, foi o aumento em cinquenta e quatro por cento do número de bolsas para os programas de iniciação à docência PIBID e PRP⁷². Esse último, que tem atualmente pouco mais de vinte e oito mil e trezentas bolsas, passará a ter mais cinco mil seiscentas e vinte e cinco, que serão destinadas, ainda neste ano, a noventa e duas IES.

A terceira reformatação, que já parece estar em curso, em virtude da forte pressão exercida por diversos segmentos do contexto acadêmico, consiste em abandonar o objetivo segundo o qual o estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas deveria ser reestruturado, tendo como modelo o PRP. Defendo a coexistência desse programa e dos componentes curriculares de estágio e a não ingerência de um espaço sobre o outro.

⁷¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-novos-valores-das-bolsas>. Acesso em: 1. mar. 2023.

⁷² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/formacao-de-professores-recebera-mais-31-mil-bolsas>. Acesso em: 30. mar. 2023.

Para defender a coexistência dos dois espaços mencionados, valho-me aqui de uma fala feita pela professora Dra. Betânia Passos Medrado, na defesa da tese de doutorado de Adriana da Silva Araújo (2021). Na ocasião, a referida professora lembrou que, embora o PIBIC também contemple uma pequena parte dos alunos matriculados em um dado curso, não há um clamor, no meio acadêmico, pelo fim desse programa, pois se reconhece o importante papel que ele desempenha no desenvolvimento científico brasileiro. Assim – acrescento à fala da professora – convivem, no espaço acadêmico, o PIBIC e disciplinas obrigatórias destinadas à iniciação científica, como *Metodologia da Pesquisa*, *Pesquisa Aplicada*, *TCC*, entre outras, sem que a existência de um invalide a necessidade das outras. Espero que a convivência mencionada possa ser estabelecida entre os programas de iniciação à docência e o eixo estágio supervisionado obrigatório.

Um aspecto crucial no estabelecimento de uma boa convivência entre esses espaços está diretamente relacionado ao modo como se configurará o aproveitamento das cargas horárias do PRP pelos licenciandos. Seguindo encaminhamentos propostos nas portarias regulatórias do programa em questão (Brasil/CAPES, 2019, 2022), a maioria das IES – a exemplo da UEPB – publicaram portarias que indicam a possibilidade de dispensa integral dos componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório, caso a carga horária total do licenciando no PRP se iguale ou exceda a carga horária total desses componentes.

Buscando respeitar os dois espaços, defendo encaminhamento já expresso no Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa, do CCHE, da UEPB (Gomes *et al.*, 2016), no qual ficou estabelecido que a dispensa máxima dos componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório não ultrapassaria cinquenta por cento da carga horária total desses componentes, que, no caso do referido curso, é de duzentas e dez horas. Ainda de acordo com esse documento, a dispensa poderia ser pleiteada por licenciandos que exerceram a docência, nos últimos três anos, por um período mínimo de seis meses em nível e área de ensino compatíveis com o estágio, e por licenciandos que participaram de programas de iniciação à docência.

Defendo ainda que o relatório a ser apresentado pelo pleiteante siga os encaminhamentos dados pelo professor dos componentes de estágio, conforme experiência feita por mim durante a 1ª edição do PRP. Na ocasião, os bolsistas foram informados, com relativa antecedência, que, caso desejassem pleitear a dispensa, deveriam produzir um único relatório que contemplasse a descrição e a avaliação de

dois conjuntos de vinte aulas cada, como, tradicionalmente, requisito na condição de professor de disciplinas de estágio: i) as aulas ministradas pelo preceptor; e ii) as aulas ministradas pelo pleiteante. A requisição tinha como objetivo garantir, minimamente, a construção de uma reflexão embasada teórico-metodologicamente sobre o ensino, através da escrita (cf. Barbosa, 2018; Reichmann, 2015).

Para uma boa convivência entre o PRP e os componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório, é também importante lutar contra um pensamento meritocrático advindo da CAPES e que se estabeleceu no ambiente acadêmico: espera-se que esses dois espaços produzam os mesmos resultados, mas não se oferecessem aos dois as mesmas condições. Cito aqui apenas um dentre muitos exemplos possíveis: o estágio não possui nem de longe o mesmo aporte financeiro do PRP.

Dentre alguns aspectos positivos do PRP, e que, portanto, devem ser continuados e mesmo ampliados, decidi destacar aqui a concessão de bolsas aos licenciandos e aos professores da Educação Básica. A minha vivência como docente orientador na 1ª edição, as trocas com os envolvidos com o programa em outras localidades e os registros em textos acadêmicos (Paiva, 2020; RBPFP, 2020, 2021) demonstram o papel fundamental que o valor da bolsa desempenha na vida dos preceptores e residentes.

Embora baixo, o valor da bolsa permite que os professores da Educação Básica possam diminuir suas cargas horárias, sem comprometer tanto a renda familiar, e dedicar esse tempo que se conquista para uma (re)aproximação da academia. Esse valor também possibilita que os licenciandos possam, concomitantemente, contribuir para o sustento de suas famílias e se manter como alunos do Ensino Superior. A defesa da continuidade das bolsas, no entanto, não cessa o meu desejo e a luta, sempre que possível, para que todos os alunos de licenciatura ou, pelo menos, aqueles matriculados em componentes do eixo estágio supervisionado obrigatório, recebam uma bolsa que possa custear minimamente suas despesas básicas. Infelizmente, até hoje, as iniciativas que tentaram conseguir esse financiamento não lograram êxito.

A seguir, em um quarto momento deste capítulo, apresento dois limites desta pesquisa, decorrentes de posições teórico-metodológicas assumidas.

No âmbito do ISD, o estudo das representações e, consequentemente, das tomadas de consciência e dos processos de desenvolvimento, é feito através dos textos (Bronckart, 1998a, 1998b, 2001, 2008b, 2012[1999], 2013). Assim, é importante ressaltar que a identificação de indícios textuais de tomada de consciência e de

desenvolvimento de professores não implica dizer que houve uma mudança no agir desses profissionais, por exemplo, em sala de aula.

É preciso, no entanto, ressaltar que, ao utilizar a autoconfrontação como um instrumento de intervenção e de pesquisa, partilho da intenção de que a (co)análise do trabalho resulte em ganhos para os professores em sala de aula, conforme apontam Vieira e Faïta (2003, p. 43-44, grifos dos autores) no trecho a seguir, no qual indicam o objetivo desse quadro metodológico: “reestabelecer o poder de ação de coletivos de trabalho e possibilitar que os sujeitos gerem as transformações possíveis, quer dizer: fazer com que *de objeto de análise do vivido transforme-se em meio de viver outras vidas*”.

Uma segunda limitação deste estudo foi focalizar apenas uma parte do *corpus* gerado através da autoconfrontação. Uma análise de outros dados, como o texto resultante da Restituição ao Coletivo, poderia fornecer importantes resultados. Porém, para tornar a pesquisa exequível, foi necessário olhar para um trecho específico das dez ACS e para os conteúdos temáticos debatidos por uma quantidade maior de tempo nas ACC.

Em face dessa segunda limitação, um primeiro encaminhamento para pesquisas futuras é olhar para outras partes do *corpus* gerado. Um segundo encaminhamento, sugerido pela professora Dra. Eliane Gouvêa Lousada, durante uma reunião do grupo ALTER-AGE, é analisar os dados, buscando relacionar os processos de estilização e apropriação do gênero da atividade às reflexões vigotskianas sobre linguagem, imaginação e desenvolvimento (Vygostkij, 2022). Por fim, os diálogos profissionais, produzidos em diferentes contextos, entre licenciandos e professores da Educação Básica se apresentam como um importante conjunto de dados a serem gerados e analisados em pesquisas futuras.

O encerramento desta tese marca também a minha volta, após a licença capacitação, ao meu local de trabalho, no qual se originou esta pesquisa: o curso de Letras, do CCHE, da UEPB. Acredito que todas as aprendizagens realizadas ao longo do doutorado possibilitaram o meu *desenvolvimento* enquanto formador de professores e espero, com isso, poder contribuir para a criação, a consolidação e o funcionamento de espaços no *entrelugar socioprofissional* que promovam, de modo integrado, as formações inicial e continuada de docentes.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. 2018. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 01. out. 2019.
- ARAÚJO, A. S. **Estágio Supervisionado e PIBID na Licenciatura em Letras - Inglês: vozes entrelaçadas coconstruindo o trabalho e a identidade docente sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 263-269.
- BALSLEV, K. Conceptions et points de vue sur les obstacles en lien avec le temps dans les discours de formation. *In*: BALSLEV, K.; BULEA-BRONCKART, E; LAURENS, V.; NICOLAS, L. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: Discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 267-284.
- BALSLEV, K.; BULEA-BRONCKART, E; LAURENS, V.; NICOLAS, L. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: Discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022.
- BARBOSA, M. V. Formação do professor de Língua Portuguesa, escrita e assunção de autoria da própria aula. *In*: COSTA, V. G.; BARBOSA, M. V. (org.). **Formação de professores e contextos de trabalho: diferentes olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 103-117.
- BORBOREMA, M. O. A. P. **Representações do trabalho docente no estágio supervisionado de língua inglesa na EJA**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- BRAIT, B. Prefácio: As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. XXI-XXVII.
- BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 5. dez. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 8752 de 9 de Maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 23. jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7552**. Relatora: Keiko Ota. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=615367>. Acesso em: 23. jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3970**. Autor: Rosa Neide *et al.* Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2102881&filenome=PL+3970/2021. Acesso em: 16. jun. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 - Linguística e Literatura**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 45/2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 12. mar. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721. Acesso em: 01. fev. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 07/2018**. Edital de Chamada Pública para apresentação de propostas. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1. mar. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 01. out. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018**. Edital de Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1. mar. 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 01. out. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259/2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 17. dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 01. fev. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020**. Edital de Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 3. jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 05. out. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 24/2022**. Edital de Chamada Pública para apresentação de propostas institucionais. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 28. abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 07. dez. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 82**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 26. abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 07. dez. 2022.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Autor: Marco Maciel. Brasília: Senado, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 23. jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 284**. Autor: Blairo Maggi. Brasília: Senado, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 23. jun. 2021.

BRONCKART, J-P. Langage et représentations. **Science humaines**, Auxerre, n. 21, p. 20-23, 1998a.

BRONCKART, J-P. Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale. **Psychoscope**, Berne, v. 19, n. 6, p. 16-18, 1998b.

BRONCKART, J-P. Langage et représentations. In: DORTIER, J-F. (Coord.). **Le langage: nature, histoire et usage**. Auxerre: Science Humaines Editions, 2001. p. 303-308.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J-P. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b, p. 59-89.

BRONCKART, J-P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006c, p. 93-120.

BRONCKART, J-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J-P. In: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento**

humano. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006d. p. 203-229.

BRONCKART, J-P. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours, et « dégres » de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!**, v. 13, n. 1, p. 1-95, 2008a.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução e Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008b.

BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours, et « dégres » de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!**, v. 13, n. 1, p. 1-95, 2008c.

BRONCKART, J-P. Posfácio: Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012[1999].

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. In: **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J-P. L’interactionnnisme sociodiscursif: activité langagière, textes et état de langue. In: BRONCKART, J-P. **Théories du langage**: nouvelle introduction critique. Bruxelas, Éditions Mardaga, 2019, p. 277-296.

BRONCKART, J-P. O interacionismo sociodiscursivo: atividade de linguagem, textos e estados de língua. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem**: nova introdução crítica. Organização e tradução: Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno e Anna Maria Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 355-358.

BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (org.) **O projeto de Ferdinand de Saussure**. Tradução: Marcos Bagno. Fortaleza: Parole et vie, 2014.

BRONCKART, J-P; GROUPE LAF (ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, Genebra, n. 103, 2004.

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

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J-P. (org.). **L’analyse des actions et des discours**

en situation de travail: Concepts, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve: Peeters, 2005, p. 221-240.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 2008.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation de enseignants. **Linguarum Arena**, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P; GROUPE LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, Genebra, n. 103, 2004. p. 213-262.

BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. F.; CARNEIRO, F. D. V.; O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. In: **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

BULEA-BRONCKART, E. Des « jeux sémiologiques » à la base du développement et des apprentissages. **Raisons éducatives**, v. 23, n.1, p. 19-45, 2019.

BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J-P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD**, Dourados, v. 6, n. 1, p. 131-148, 2012.

BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Tradução e organização: Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

BULEA-BRONCKART, E.; JUSSEAUME, S. Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. **Lidil**, n. 49, p. 51-70, 2014.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial. In:

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara, SP: Letraria, 2019, p. 142-188.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L.; MARCATTO, F. S. F. O Forpibid-rp como espaço de exercício político na formação de professoras e professores. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 51-72.

CAVALCANTI, I. F. A. **A (co)construção formativa no estágio supervisionado: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita**. 2015. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126

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

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

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

CLOT, Y. O gesto é transmissível?. *In*: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. p. 155-164.

CLOT, Y. O trabalho entre funcionamento e desenvolvimento. *In*: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010c. p. 187-200.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros profissionais e estilos da ação. *In*: **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 117-154.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**. v. 2, n. 1, p. 1-7, 2000.

CLOT, Y.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Le geste de métier: problèmes de la transmission. **Psychologie de l'interaction**. n. 23, p. 109-139, 2007.

CNE. **Parecer nº 2 de 9 de junho de 2015**. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 20. nov. 2022.

CNRM. **Resolução nº 3 de 3 de julho de 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13563-resol-no2-3jul2013&Itemid=30192. Acesso em: 10. ago. 2022.

CORDEIRO, J. M. **“Eu não tinha levado um plano B”**: o trabalho do professor de Português em formação inicial no Estágio Supervisionado, no PIBID e na Residência Pedagógica. 71f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Centro de Ciências Humanas e Exatas, Universidade Estadual da Paraíba, 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina, PR: UEL, 2008. p. 13-33.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 13, n. 26, p. 109-122, set/dez. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

DANTAS, G. A. F. **Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas PIBID**. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho**: análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS, S. M. A. **O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa**: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa. 2014. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DOLZ, J. L'obstacle dans l'enseignement des langues: conceptualisation et opérationnalisation didactique. In: BALSLEV, K.; BULEA-BRONCKART, E; LAURENS, V.; NICOLAS, L. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants**: Discussions théoriques et applications didactiques. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 298-310.

FAÏTA, D.; MAGALHÃES, E. M. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, n. 1, v. 13, p. 409-436, 2021.

FAÏTA, D.; MAGALHÃES, E. M.; MORAES, R. M. A. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, n. 3, v. 13, p. 189-216, 2021.

FAÏTA, D.; SPERANDIO, J-C.; MAGGI, B. **Entretien de la SELF avec Daniel Faïta**. Disponível em: <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/07/Fa%C3%A9ta-Daniel.pdf>. Acesso em: 1. ago. 2022.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. A Residência Pedagógica na formação de professores: contribuições para o estudo dessa temática no cenário educacional brasileiro. In: TREVISOL, M. T. C.; FELDERCHER, N.; PENSIN, D. P. (org.). **Diálogos sobre a formação docente e práticas de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 69-105.

FARIAS, L. F. P. **O estágio supervisionado do curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente**. 2017. 234f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FAZION, F. **A elaboração do livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOGAÇA, F. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Desenvolvimento profissional de docentes: conflito, argumentação e reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 3. São Paulo: Pontes, 2014. p. 85-107.

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica: circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 13, n. 26, p. 13-29, set/dez. 2020.

GOMES, A. R. B. “**Como uma onda no mar**”: construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GOMES, R. Formação inicial de professores, trabalho docente e o Programa Residência Pedagógica de Letras da UNIFAP: das dimensões epistemológicas às vivências praxiológicas de professores-residentes. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, n. 1, v. 13, p. 114-138, 2021.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 1, v. 52, p. 110-124, 2021a.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. F. Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, n. 27, v. 11, p. 132-148, 2021b.

GOMES, M. S.; SILVA, F. E. V.; SILVA, M. M.; TAVARES, A. S.; ALVES, W. S.; CORREIA, C. A. S.; PEREIRA, B. A. **Projeto pedagógico de curso Letras Português - Licenciatura**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016.

GOMES DE MATOS, F. 1965/1975: Dez anos de Linguística Aplicada no Brasil. **Revista HELB**, Brasília, n. 6, v. 1, 2012.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

HORII, C. L. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manoel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000[1989]. p. 31-46.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A.; VIANA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, São Leopoldo, n. 17, v. 4, p. 724-742, dez. 2019.

- LAND, S. G. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- LEAL, C. C. N. **Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada**. 2016. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.
- LINO, A. A. **O Estágio Supervisionado por entre telas: espaço para compreensões do trabalho docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2022.
- LIRA, E. S.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. n. 2, v. 19, p. 231-254, 2020.
- LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, 2004. p. 271-296.
- LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2006.
- LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.
- LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 143-166.
- LOUSADA, E. G. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. **ReVEL**. n. 17, v. 18, p. 126-160, 2020a.
- LOUSADA, E. G. O papel das vozes enunciativas nas verbalizações de professores iniciantes sobre seu trabalho: reflexões sobre tomada de consciência e desenvolvimento. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara, SP: Letraria, 2020b, p. 93-116.
- LOUSADA, E. G. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. **Horizontes**, Itatiba, n. 1, v. 39, p. 1-27, 2021.
- MACHADO, A. R. Apresentação. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004a. p. VII-XX.

MACHADO, A. R. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 20, n. 2, p. 329-338. 2004b.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004c.

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

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010. p. 160-171.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214. 2005.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. . O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino-aprendizagem de gêneros textuais - textos de Anna Rachel Machado e colaboradores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARILDA Cavalcanti - ALAB 30 anos [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6m22s). Publicado pelo canal ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxtzRmwXhw>. Acesso em: 01. set. 2021.

MARTINS, P. B.; CURI, E. O Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica da legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, 2019.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEDRADO, B. P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. *In:* PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Parábola, 2009. p. 91-111.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. *In:* MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 21-36.

MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. O Programa de Residência Pedagógica: refletindo sobre a formação dos coletivos de trabalho. *In:* GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:** reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara, SP: Letraria, 2020, p. 141-160.

MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, C. L. (org.). **Texto-Ação-Formação:** pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. A Linguística Aplicada e o Interacionismo Sociodiscursivo: reflexões de uma perspectiva em movimento. *In:* MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, C. L. (org.). **Texto-Ação-Formação:** pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020. p. 18-32.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In:* PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Parábola, 2009. p. 25-50.

MESSIAS, C; PEREZ, D. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n.2, p. 92-112, jan/jun. 2013.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In:* SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P.. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P.. Uma linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 11-24.

MORAES, R. M. A.; FARIAS, A. L. G. As dimensões dialógica e alteritária da/na formação docente com o quadro metodológico da autoconfrontação. In: COSTA, W. P. A.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 183-213.

MORAIS, D. S. **Uma análise do agir linguageiro de licenciados cotistas no PIBID Letras-Inglês**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NICOLAS, L. Analyse des obstacles dans l'enseignement des langues: proposition méthodologique. In: BALSLEV, K.; BULEA-BRONCKART, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: Discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 97-118.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf Acesso em: 10. ago. 2021.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (org.). **Análises de textos orais**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993. p. 13-14.

OLIVEIRA, M. B. F. Considerações em torno da Linguística Aplicada e do ensino da língua materna. **Odisséia**. Natal, n. 3, 2009.

PAIVA, N. P. Residência Pedagógica na Política Educacional: formação, experiência e impasses. In: PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANECLETO, U. C. (org.). **Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 177-198.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (org.) **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

PAULINO, R. C. **Programas Institucionais: espaços para a reconstrução de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2020.

PEREIRA, B. A. Trabalho docente e Interacionismo Sociodiscursivo: um estado da arte de dissertações e teses de um grupo de pesquisa. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2021.

PEREIRA, B. A.; SILVA, M. M. O Ensino de Língua Portuguesa e a Prova Brasil: reflexões sobre uma parceria entre universidade e educação básica. **Signum - Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 1, p.80-95, jul. 2020.

PEREIRA, M. A. **Confrontando-se com o próprio trabalho**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB. 2016. 232f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEREIRA, M. A. **“Amei essa aula!”**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professores de língua inglesa. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANECLETO, U. C. (org.). **Residência Pedagógica**: pesquisa, formação e competências docentes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (org.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PEREIRA, W. A. **Conflito e desenvolvimento na formação do professor**: um estudo de caso nos contextos do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Centro de Ciências Humanas e Exatas, Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

PÉREZ, M. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de Língua Inglesa. 199f. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. Usos da autoconfrontação na linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 2, n. 54, p. 245-266, jul/set. 2015.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n.3, p. 81-100, set/dez. 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, 2019.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNESP**: uma aproximação entre Escola e Universidade na formação de professores. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

PRADO, R. **Entrevista:** Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015.

PROGRAMA Residência Pedagógica: uma prática situada na formação de professores. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h22m02s). Publicado pelo canal GrupoGepla. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cGtYIQiQxfs> Acesso em: 01. fev. 2021.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice:** an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. 2001. 192f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

REICHMANN, C. L. (org.) **Diários reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 33-44, 2014.

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

REICHMANN, C. L. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.) **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 367-389.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Projetos e práticas na formação de professores de línguas.** 2. ed. E-book. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017[2012]. p. 106-132.

REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (org.). **Horizontes (im)possíveis no estágio:** práticas de letramento e formação de professores de línguas. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

RICŒUR, P. **Tempo e narrativa.** v. 1. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

REVISTA FORMAÇÃO DOCENTE - REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (RBPFP). Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 13, n. 26, jan/abr. 2021.

REVISTA FORMAÇÃO DOCENTE - REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (RBPFP). Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 13, n. 25, set/dez. 2020.

ROCHA, S. M. **Desenvolvimento de capacidades praxiológicas e verbalização sobre obstáculos na construção de saberes do *métier* de professor de francês como língua estrangeira.** 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

ROCHA, S. M.; LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do *métier* de professor. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 52, p. 216-249, out/dez. 2020.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RUELLAND-ROGER, D. Gêneros de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, 2013.

SANT'ANA, T. F. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária – professora iniciante em Língua Portuguesa**. 303f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-57978-18.04.2012.html>. Acesso em: 23. jun. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 59.150 de 3 de maio de 2013**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1034991/decreto-59150-13>. Acesso em: 23. jun. 2021.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004a. p. 3-34.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004b.

SAUSSEZ, F. Les visées développementales de la co-analyse de l'activité: une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. **Travail et Apprentissages**, n. 17, p. 121-148, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso Editora, 2000.

SCHWABE, C. R. **Trabalho docente e a renormalização atorial**. 135f. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. Introdução. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (org). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 7-21.

SILVA, E. C. **Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos de Línguas (CEL):** sistema educacional, dilemas do *métier* e desenvolvimento profissional. 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo:** um estudo sobre o trabalho de professores de FLE com os conteúdos culturais. 313f. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 135-155, maio. 2017.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SILVEIRA, H. E. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, mai./ago. 2015.

SILVEIRA, K. S. D. **“A gente já cresceu muito”:** dos (des)encontros da formação docente inclusiva aos indícios de desenvolvimento profissional no ensino de inglês para idosos. 2020. 179f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOARES, F. LOUSADA, E. G. O trabalho do professor iniciante revelado em textos por meio de entrevistas e de diários. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes:** (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 59-92.

SOUZA, H. P. **A pressuposição linguística na estrutura da língua portuguesa.** 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, R. F. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa:** o que dizem os professores em formação inicial. 2014. 434f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021[1677].

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UEPB. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria UEPB/PROGRAD nº 002/2020**. Orienta sobre a utilização da carga horária de atividades realizadas no âmbito do PIBID e do RP para aproveitamento de componentes curriculares do tipo Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da UEPB e dá outras providências. Campina Grande, PB: Pró-reitoria de Graduação, 22. jul. 2020. Disponível em: <https://uepb.edu.br/prograd/estagio-e-programas/pibid/>. Acesso em: 07. dez. 2022.

VANDRESEN, P. A Linguística no Brasil. 2001. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling15.htm>. Acesso em: 1. set. 2021.

VALSECHI, M. C. **Afinal, o que é estágio supervisionado? de labirinto a entrelugar**: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários. 2016. 298f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

VIEIRA, M.; FAITA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOSTKIJ, L. S. **Imagination Textes choisis**: avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij. Bruxelles: Peter Lang, 2022.

XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução: A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Fragmentos das ACS (ACS1 – ACS10)

ACS1 – Gustavo		
T1	Bruno	qual é o ponto mais... pode ser mais de um... ponto positivo da do da dessas aulas da sequência que a gente viu?
	Gustavo	eles apesar de ser uma aula à tarde eles estavam interagindo ba/bastante foi a interação foi... muito boa... a turma... colaborou muito com isso... eles entendiam o que eu realmente tava querendo o que o texto dizia... o que eu tava querendo que eles entendessem... é... e eu gostei muito que eles que eles fizeram... todos fizeram o o... o artigo bonitinho... o artigo ((faz o sinal de aspas com as mãos))... eles escreveram a opinião deles bonitinha
	Bruno	por que você fez o artigo ((faz o sinal de aspas com as mãos))?
	Gustavo	porque é... lógico que ainda não tava finalizado pronto o artigo... o artigo de opinião pronto mas eles estavam com a opinião deles lá meio que... é verdinha ainda bonitinho eles fizeram direitinho
	Bruno	é:... não necessariamente tem que ter... você tem um ponto que você acha que não foi tão positivo?
	Gustavo	o negócio da sequência com certeza... não foi... talvez se eles tivessem o físico [o manual teria sido bem mais... mais fácil... não que tenha sido difícil mas que realmente teve os pontos que foram mais confusos assim... assim na cabeça deles eu acredito... que se tivesse o físico seria bem mais fácil pra eles construírem... eles iam ter mais... portabilidade algum material pra... acho que isso foi o maior ponto negativo
	Bruno	[ah tá

ACS2 – Gustavo		
T1	Bruno	ah é... você disse que o objetivo da aula era revisar
	Gustavo	isso
	Bruno	ai você disse você acha que... você alcançou esse objetivo?
	Gustavo	de certo modo... eu acho que não completamente porque agora eu percebendo eu acho que que... é... eu eu observei um ponto negativo que eu sei que o senhor vai perguntar ((Bruno ri))... eu observei um ponto negativo... que foi é... muitas palavras eu não explicava... por exemplo tava errada mas eu só corrigia lá
	Bruno	ãhn
	Gustavo	não explicava direitinho assim isso aqui é isso aqui isso aqui é isso aqui eu acho que passou despercebido isso
	Bruno	ai você já disse um ponto negativo... então me diga um ponto positivo... pode ser mais de um
	Gustavo	eu acho eu acho que... é por trazer uma... uma atividade mais didática... por ser um jogo né uma brincadeira... eu acho que eles participam mais da aula do que se eu trouxesse uma atividade de revisão xerocada ou copiada... sabe?... apesar de... de ter poder ter explorado mais... acho que não foi tão explorada... como devia mas só de de ser uma atividade mais didática né?... já... já tem uma participação maior... deles

	Bruno	aí terminou o assunto... o assunto letras e sons?
T10	Gustavo	foi
	Bruno	ah que tava lá no terceiro bimestre?
	Gustavo	isso
	Bruno	que vem no guia?
	Gustavo	isso
	Bruno	e como era a construção do guia? você já me explicou uma vez mas me explica de novo como é a construção do guia
	Gustavo	é... eu fi... eu construí o guia a partir da do livro didático
	Bruno	hum
	Gustavo	dos conteúdos que o livro didático trazia aí eu fiz lá uma uma um apanhado sabe?
	Bruno	hum
T20	Gustavo	foi vendo tipo o o o livro tem seis capítulos... não seis não... oito... se eu não me engano são oito capítulos aí eu dividi em dois capítulos pra cada bimestre... aí eu dividi esses dois capítulos eu fui vendo os assuntos e tentei organizar de uma forma que abrangesse uma parte de gramática né?... é... a literatura e algo algo de de produção
	Bruno	ah tá e aí é você e L* ((nome de uma professora da escola)) eu chamo de L* vocês chamam de L* ((diz com o nome da professora com a pronúncia que ela é conhecida na escola))... ela a mãe dela... a mãe dela disse que é L ((todos riem)) mas sempre uma discussão ela tem ela tem um E né?
	Gustavo	é... primeiro E
	Bruno	aí... ela participou desse processo ou não?
	Gustavo	na verdade na verdade não porque a gente utilizou como tá no mesmo livro do ano passado e ano passado era só eu no primeiro a gente utilizou o guia que já vinha sendo feito... ano passado... aí eu só passei para ela o guia... os conteúdos ela também não questionou... né?... aí trabalhou
	Bruno	e vem desde o ano passado que é o mesmo guia e o mesmo livro
	Gustavo	é isso que eu construí ano passado
	Bruno	que foi quando você chegou na escola?
	Gustavo	isso... e e só eu... e só eu tinha primeiro ano... porque saíram dois primeiros anos... aí como esse ano foi pra cinco... ela pegou um e aí ... ela só acatou aquilo que tava... aquilo que já tava pronto
	Bruno	é eu lembro que outra coisa que você disse que é eu lembro que era um... assunto bem caro pra você assim você gostava muito letras e sons
T30	Gustavo	é... eu gostava porque é de início eu achava meio complexo... aí depois eu aprendi eu disse ai aqui bacana... aí eu fui... pra jogar pra eles também mas não sei... eu acho que as turmas do ano passado captaram melhor letras e sons do que as desse ano... não sei... se avaliando... mas mas eles... entenderam o que era... assim de modo geral essa coisa da dos fonemas e o que são fonemas e que nem sempre fonema é idêntico à letra

	Bruno	é:... a gente falou do ponto positivo que você... tem outro ponto positivo?
	Gustavo	eles participaram... foi bacana foi um jogo né?... uma atividade diferente da que eles esperavam... é foi
	Bruno	é... pode nem ter ponto negativo mas você disse um que era
	Gustavo	é eu acho que foi de eu ter explorado mais as palavras... mas eu não sei se eu não agora eu pensando eu não sei se eu não explorei porque se eu explorasse... ia dar ia dar muita abertura para acertar mas isso não necessariamente é ruim
	Bruno	hum
	Gustavo	eles acertarem... sabe?
	Bruno	hum
	Gustavo	é como se eu tô pensando agora tentando avaliar isso... é como se eu não dissesse pras outras palavras não ficarem muito fáceis... mas quem disse que... que ser fácil não seria bom?... sabe?... eu num pensei
	Bruno	talvez eles acertassem mais
T40	Gustavo	é... e isso seria bacana isso... eu acho que foi inconsciente... agora eu estou racio/ racionalizando... essa ação... acho que foi... eu podia ter explorado mais... as palavras ter... porque eu percebi agora que algumas eu só... tá certo ou tá errado?... tá errado aí fazia a palavra certa e não dizia nada... só botava a palavra certa e depois apagava... acho que foi se perdeu... a... a ideia de revisão
	Bruno	será que também tinha a ver com porque era revisão e também por causa do tempo?
	Gustavo	é... realmente que era só uma aula... é tanto que nem deu tempo de terminar as vinte... palavras... eu lembro que tem... eu fiz essa aula em outras turmas que eram duas aulas seguidas... aí eu consegui fazer a atividade todinha... as vinte palavras até finalizar o a batalha
	Bruno	que num momento você fala essa é a última palavra mas eu acho que era por causa do tempo
	Gustavo	era por causa do tempo era
	Bruno	aí você não voltou no
	Gustavo	não
	Bruno	não voltou mais
	Gustavo	até porque como era uma atividade assim tipo que envolvia toda a batalha... pra voltar depois para retomar essa atividade tem que preencher tudo e tal... e ariscava de a gente não lembrar sei lá
	Bruno	é... você viu que a gente sempre gravou duas aulas da sequência do estado... porque elas sempre aconteciam duas... duas juntas e uma que não era sequência do estado... então a gente termina aqui todas do primeiro A... aí você agora vai ver a do primeiro C ((<i>todos riem</i>))... que é... duas coisas é... que tre/ que trecho aqui você queria levar pra... por exemplo pra Ana e depois pro grupo todo?

ACS 3 – Ana		
T1	Bruno	aí é... talvez seja essa resposta é... o que que você é... esse de fazer isso diferente... qual é o ponto mais positivo ou pode ser mais de um claro... mas o ponto mais positivo ou os pontos mais positivos das duas... das aulas que a gente viu aqui são duas aulas de... cinquenta minutos... o que você mais gostou quando você olhou aí?
	Ana	eu tava com muito medo de ter me estressado... não mas eu não sei se isso é ponto positivo
	Bruno	não
	Ana	eu fiquei com medo de ter me estressado e antes não ter explicado direitinho mas eu vi que... eu vi agora que eu expliquei... eu tinha falado... isso... acho que o ponto positivo foi foi... eu lembro que eu me estressei não foi nessa aula não que eu disse a eles... enfim... não lembro... não foi nessa aula que me estressei com eles e disse assim... não foi nessa aula não?... pensei que iria ser... enfim... eu pensei que essa aula tinha gravado... mas não foi gravado não... é... ponto positivo?... eu eu... eu acho... eu acho que a maioria conseguiu entender compreender... isso é um ponto positivo... e eu consegui me me... me controlar eu vi aí que eu... acho que são os dois pontos positivos
	Bruno	é não necessariamente que tenha... mas que ponto você vê como não tão positivo?
	Ana	não positivo?
	Bruno	pode não ter tá?
	Ana	não... a minha... acho que a minha pressão em tentar terminar eu tava com muita pressa... ponto negativo... minha pressa
	Bruno	aí você acha que isso implicou em que?... essa... que se você tá dizendo que ele não é tão positivo é a minha pressa... então teve uma consequência
T10	Ana	porque tipo assim eu percebi que às vezes eu fazia uma pergunta... mas um respondia mas um respondia mas eu não aproveitava... não dizia é realmente é isso aí... às vezes eu fazia mas às vezes não... é como se eu não tivesse escutado
	Bruno	ah entendi... entendi
	Ana	mas eu acho que eu escutei
	Bruno	tá então é:... é um ponto que [talvez... tá... entendi
	Ana	[é um ponto negativo... é... o outro percebendo agora... é a total... que só... na lá na hora pelo que eu lembro eu não... eu vi mas eu não sei... não raciocinei... o o aluno surdo que tava... J* ((diz o nome de um aluno))... dormindo acho que tava dormindo
	Bruno	mais alguma coisa que você queira dizer que eu não perguntei ou você ainda não disse mas se você gostaria muito de dizer sobre essa aula
	Ana	eu não sei Bruno... eu não sei... eu não sei ((todos riem))... essa sou eu é sou eu assim
	Bruno	não precisa se justificar
	Ana	não é justificando é porque assim... e é justificando porque
	Bruno	tá diga... se você quer di/... diga

T20	Ana	é porque... não sei ((ri))... quando isso esses estresses for passado
	Bruno	anh
	Ana	é eu sei... vai dizer mas seria interessante que ela tivesse feito isso... só que lá na hora... é diferente... só quem... entendeu?... não sei... só quem tá... só quem tá lá... é... é que sabe... eu acho assim dessa aula o que eu poderia ter feito de melhor... eu fiz... eu não eu não sabia que ia ter essa banda... eu não lembro se Gustavo comentou eu acho que não... tanto que não que eu... eu acho que fiquei surpresa... eu não sei... acho que é isso...
	Bruno	((inaudível))
	Ana	eu não acho assim... pelos meus erros que eu tive nessa aula que foi um erro que me fez ficar com a consciência de que eu dei uma... uma aula ruim... é uma aula chata?... é a professora falando do primeiro minuto ao último?... é... enfim... eu poderia ter dito... olhem aí e respondam aí
	Bruno	mas você disse que não... que não era algo que queria
	Ana	não... é... eu poderia... entendeu?... [mas não foi
	Bruno	[então não era um problema... não era um problema... foi uma opção

ACS4 – Ana		
T1	Bruno	é::... aí você tinha dito dos objetivos... que eram... quais eram seus objetivos com a aula?... você tinha dito que era... fazer eles se divertirem
	Ana	e que eles é::... real/ é... como é que eu disse?... que eu pudesse ver se realmente o problema era esse nas <u>proparoxítonas</u>
	Bruno	e aí você diria que o objetivo... você conseguiu esse objetivo?
	Ana	fo/ eu consegui... não sei o de divertir né? porque eu não sou muito uma pessoa divertida mas de... de ver se o problema era esse... aí eu peguei as... as folhas... aí olhei em casa e vi que era... realmente... estava com problema nisso
	Bruno	e aí você disse não sei se divertir... mas você acha a aula divertida?... você... o que você acha?
	Ana	é porque eu... eu poderia tipo ter brincado mais mas eu não consegui é de mim eu sou esse jeito assim mas eu achei que a aula foi mais leve
	Bruno	hum
	Ana	achei que a aula foi mais leve a gente... brincou... né?... e no final... é::... eu falei o enunciado mas eles tanto que eles já sabiam
	Bruno	hum
T10	Ana	já sabiam
	Bruno	eles sabiam o que era?
	Ana	é... só trocaram né assim... é... teve um que deu a definição do que era pra/ paroxítona... mas já sabia... já tinham uma noção
	Bruno	ah então eles de repente eles sabiam mas não conseguiam usar
	Ana	é... eu acho que sim porque esse assunto a gente não vê no fundamental um?... eu lembro desse assunto... no fundamental um aí eu acho que... e eles já eram pra ter sido... entrado nessa nessa... nesse grupo que era pra ter aprendido o novo acordo

	Bruno	hum
	Ana	e eles e eles não entraram né?
	Bruno	hum
	Ana	eles entraram ainda... olhando o... o outro... o velho... aí eu acho que mas se bem que as propa/ as proparoxítonas não mudou não... mudou não não lembro... aí... mas eles já sabiam assim... é mais a questão do do saber usar mesmo como você tava dizendo
	Bruno	é::... alguma coisa que você não conseguiu fa... ãh foi aquela história né? você planejou... começar... a explicação e
T20	Ana	era porque eu eu tinha pensado na explicação... e eu acho que eu tinha duas aulas... eu acho que eu tinha duas aulas ainda... fora a minha última aula
	Bruno	hum
	Ana	aí eu... eu queria praticar bem muito com eles
	Bruno	hum
	Ana	porque eu tava pensando em trabalhar muito as proparoxítonas e as paroxítonas
	Bruno	hum
	Ana	até porque as proparoxítonas todas são acentuadas mas as paroxítonas têm as regrinhas né?... aí eu queria ter tirado um dia... pras paroxítonas... mas não deu
	Bruno	e aí no outro... o outro bingo foi de proparoxítonas também?
	Ana	e paroxítonas aí eu... eu::... eu repeti umas frases
	Bruno	hum
T30	Ana	eu repeti umas frases mas eu coloquei algumas palavras paroxítonas e outras proparoxítonas
	Bruno	você sentiu uma melhora?
	Ana	eu percebi uma melhora nas proparoxítonas
	Bruno	ham
	Ana	só que às vezes eles falavam assim... não sei... foi tipo K* ((nome de um aluno))... não sei professora onde é o acento... eu disse... você não sabe você nem tentou... a gente não falou como é que... vende aí... eu acho que não sei como era a palavra... eu não lembro... aí eu disse tente vender aí essa palavra... aí ele... aí ele colocou... eu percebi de/ depois desse dia né?... eu percebi que eles melhoraram
	Bruno	qual... que pontos positivos você considera positivos nessa aula?
	Ana	o positivo o poder de a ge/ de ter mudado um pouquinho né de... daquela aula... muito... é prescritiva é só isso... termo e definição... só... foi um ponto positivo... aí tem que ter dizer um negativo?
	Bruno	((ri)) é um ponto que você considera não tão positivo
	Ana	não tão positivo
	Bruno	e não tem problema se não tiver não
T40	Ana	eu não vi porque
	Bruno	okay... okay... é::... vamos comparar porque assim para finalizar é: esse/ a aula... você Ana a gente viu três aulas suas... é::... com qual aula você se... você sente mais confortável?... você se sente mais Ana?

ACS5 – Gustavo		
T1	Bruno	qual é o ponto mais positivo que você vê tanto da... da que a gente viu hoje como a que você viu... há um tempo... foi dia... foi dia... não lembro que dia... foi dia dezoito... [essas duas aulas
	Gustavo	é...[ponto positivo dessa dessa... dessas aulas foi o relacionamento com a turma que é importante... você estar de bem com a turma... é:... como é que se diz?... resulta muito na... na realização da atividade... do que você vai fazer... sua proposta... é como professor... então você... procurar ter um bom relacionamento ser acessível... acho muito importante isso... a gente ser acessível ao nosso aluno... dar a ele... um maior prazer em fazer alguma coisa... se o aluno não gosta de mim ele vai fazer a minha atividade na força do ódio... e aí muitas vezes ele pode não adquirir conhecimento... eles fazem mesmo... eu acho que é um ponto positivo
	Bruno	ah... outro ponto positivo?
	Gustavo	((fica pensativo alguns segundos)) deixa eu ver... acho que a sequência foi um ponto positivo a sequência foi um ponto positivo... foram pontos positivos... que como eu falei né?... é... essa sequência foi muito boa de trabalhar... os textos escolhidos e é importante isso assim... como... isso tem tratado eu acho assim... ao meu ver tá totalmente ligado com o planejamento... como o planejamento é importante pra... um bom... um bom ou não... o sucesso ou não de... de uma aula né?... se desenvolver bem... se escolher o texto certo fazer a pergunta certa... sabe?... acho que tá totalmente ligado... a a... ao bom su/assim... a um ponto positivo
	Bruno	é:... algum ponto que você acha que seja negativo não necessariamente precisa existir viu?
	Gustavo	acho que um ponto que pode se tornar negativo... é o mesmo que é positivo... que é a relação com a turma... porque muitas vezes pode ser que isso... transcenda os limites como foi dito... porque tipo a gente falava falava falava e voltava pra sequência... é como se saísse da sequência sabe?... em alguns momentos... não assim... não é que isso fosse... ruim... mas também não é... o melhor... sabe?... a gente tá fazendo a atividade aí vai... perde a linha de raciocínio pra depois recuperar sabe?... é um ponto positivo e... um ponto negativo também... é... por isso que é complicado... é complicado
	Bruno	nessa aula... você acha que atrapalhou?
	Gustavo	não... não atrapalhou
	Bruno	tá... [poderia ter
	Gustavo	pode ser... [é... mas pode ser que... dependendo de de como isso seja... como o professor... a quantidade de abertura que eu dê aos assuntos porque tipo... uma coisa positivíssima... foi a coisa da menina perguntar do amor... e era uma coisa que inicialmente não estava na aula não estava planejada... que foi

		feita... em resultado... dessa abertura porque se talvez se eu não desse essa abertura... não teria sido tão... proveitoso aquilo... não teria sido tão interessante... e aí... é... se eu não tivesse dado essa abertura... seria negativo... então foi necessário eu dar uma abertura pra ser positivo... mas é como eu falei... como eu tenho uma boa relação com a turma e tal depende muito também da... da... do domínio que eu tenho da sala... do da minha metodologia enquanto professor... porque não adianta de nada eu liberar liberar liberar e não consegui controlar depois... sabe?... nem seja necessário... vamos voltar pra sequência tá bom... vamos... como eu fiz algumas vezes... pra... mas assim no no na... no vídeo não chegou a atrapalhar... pelo contrário... foi até bom... como exemplo naquela parte do amor... que tinha aparentemente não tinha nada a ver mas tinha tudo a ver... com o tema da sequência e o objetivo da sequência
T10	Bruno	não teria de fato uma coisa ruim
	Gustavo	é... é uma coisa só pra ter atenção assim... que possa ser que extrapole... é uma coisa muito... delicada assim né?... essa abertura que a gente dá ao nosso aluno... porque muitas vezes ele pode confundir é o que eu digo a eles... esse ano não eu acho que eu não che/... eu disse com um aluno uma vez mas ano passado eu tive que dizer algumas vezes com eles pra eles não confundirem amizade com liberdade... que são coisas diferentes que são... momentos diferentes... fora da sala eu sou eu... posso ser... o que for... mas dentro da sala eu sou seu professor... a gente tem uma relação boa?... tem... isso não quer dizer que eu vou ser aqui... vou tá aqui em pé falando falando falando e você vai ficar assim igual robô... não... a gente vai ter uma relação a gente vai brincar a gente pode retomar alguma coisa que está fora da sala... pode... mas desde desde que isso não atrapalhe... o desenvolvimento e não atrapalhe essa... linha que... é... as pessoas veem de forma errada... porque algumas pessoas di/dizem assim... é tem que existir a diferença entre professor e aluno... eu acho que sim mas não como as pessoas pensam... as pessoas pensam que a diferença entre professor e aluno é que o professor é o detentor do saber e o aluno só... vai receber receber e receber e e não vai haver uma troca... não é isso... a gente não tá assim ((<i>indica com as mãos uma hierarquia</i>)) professor e aluno... a gente tá assim professor e aluno ((<i>indica as mãos indicando uma igualdade hierárquica</i>)) mas mesmo assim somos professor e aluno... não é porque estamos na mesma linha que por exemplo você vai me faltar com respeito... eu não vou ter autoridade... é diferente... então... eu acho que tem muito a ver com isso... que se eu não tiver muito cuidado pode ser que isso se perca... essa relação professor aluno

ACS6 – Gustavo

T1	Bruno	é:... no primeiro no primeiro momento eu perguntei qual era o objetivo da aula... né?... aí você disse que era explicar... é: letras

		e sons e depois foi numerando todas as outras... ditongo hiato e tal... e aí como você avalia se o objetivo foi alcançado?
	Gustavo	eu expliquei... eles... conseguiram entender acho que até pela atividade deu pra... elencar assim... que eu me lembre eles tinham algumas dúvidas ainda mas conseguiram desenvolver a atividade direitinho... todos executaram a atividade de hoje... todos... acho que foi bacana
	Bruno	é... qual o ponto pode ser mais de um... ponto positivo da aula assim?
	Gustavo	eu acho que a questão da metodologia... da metodologia eu ter procurado uma metodologia diferenciada... né?... é importante isso... acho que foi o ponto chave... o modo como fazer né?... porque se eu tivesse... é... me detido pra por exemplo a só o livro como eu fiz ano passado quando eu entrei nesse assunto foi só o livro... sabe?... leitura e explicação no quadro só... mas era a partir do livro cada um tava com o livro e a gente ia lendo e eu explicando aos poucos... eu acho que a metodologia foi muito importante... ponto alto
	Bruno	outro ponto positivo?
	Gustavo	é... eles entraram na onda... é importante isso... porque às vezes a gente vem com uma ((faz um movimento com os braços para indicar excitação)) e aí eles ((faz um som))... jogam um balde de água fria... foi bem bacana
	Bruno	não necessariamente tem que ter você vê algum ponto que não seja tão positivo algum ponto fazer que nem na escola como é que merece atenção não é? ((ri))
	Gustavo	é pontos de atenção
	Bruno	pontos de atenção
T10	Gustavo	deixa eu ver... não sei... assim eu não sei se eu... talvez se eu tivesse trazido a música é... impressa a gente eu não teria perdido tempo por exemplo na... na outra música pra copiar eu teria ganhado mais tempo eu acho que é uma coisa tipo que poderia ter sido pensada... se tivesse trazido impresso seria até eles colocariam no caderno
	Bruno	ahn
	Gustavo	então eu ia ter a garantia de que todos... todos iam ter aquilo no caderno a anotação ((faz sinal de aspas com as mãos)) no caderno no caso né?... é um ponto de atenção... é... talvez talvez eu tivesse procurado uma coisa que eu tava pensando agora... é tivesse procurado um texto até uma letra de música... que eu conseguisse achar exemplos de todos os tipos... de todos os de tudo que foi dito... de ditongo de tritongo de hiato de... é ditongo crescente e ditongo decrescente dentro de uma mesma letra ou um mesmo texto... acho que seria bem mais fácil do que ficar vamos pensar num exemplo sabe?... eu acho que é uma coisa a se pensar... porque é... eu eu acho que tenho tanta coisa na cabeça que às vezes eu... vou pegar o exemplo ele fica assim... meu Deus qual o exemplo?... o exemplo some sabe?... eu acho que tem essa coisa mais concreta ficaria mais fácil... eu faria a letra a leitura do do texto ou da letra de música ou qualquer outro gênero não sei...

		e até uma reportagem... porque tem umas reportagens que são bem bacanas eu acho que eles se interessariam pra ler... depois dessa leitura vinha a... talvez a explicação e depois da explicação poderia entregar a letra... a letra pra eles lerem e a gente vamos agora discutir

ACS7 – Gabrielly		
T1	Bruno	que ponto ou mais de um ponto você acha bem positivo dessa... dessas duas aulas que a gente assistiu?
	Gabrielly	a percepção... de de pontos que eu tenho que melhorar
	Bruno	hum
	Gabrielly	é... que não são os pontos propriamente ditos né professor? ((ri))
	Bruno	ham ham
	Gabrielly	é que eu preciso escrever no quadro... mais pra oti... como eu disse otimizar o tempo e também... pra trazer mais clareza pra os alunos né de onde estamos o que tamos falando porque... às vezes você perde algum alguma informação que foi dita ali né?
	Bruno	hum
	Gabrielly	oralmente... pontos positivos que eu mantive a calma ((ri))
	Bruno	hum
T10	Gabrielly	que eu acho que é bom porque... como profissionais a gente tem sempre que procurar assim essa harmonia né?
	Bruno	ham
	Gabrielly	porque todo mundo conversa a pessoa tem que compreender... e... outro ponto positivo não de minha parte mas da parte dos alunos é que eles são uns alunos bons assim... então isso eu acho bacana... e manter essa... a calma... outro ponto positivo é que eu tenho que melhorar mas isso aí já é percepção né? ((ri))
	Bruno	é
	Gabrielly	dos pontos que eu tenho que melhorar... que é... ter mais propriedade mesmo... do conteúdo... aí... que é que o bicho pega porque onde onde achar sabe... professor?... achei legal que eu tava vendo essa discussãozinha de Sertânia... porque não foi nem uma discussão que eu vi teoricamente eu não li ainda apesar de o professor... é me passar o e-mail da da tese dele
	Bruno	hum
	Gabrielly	mas ficou muito claro assim foi um uma experiência muito boa que eu tive em Sertânia... que eu vi que eu passei com clareza pra os alunos assim que o objetivo de dizer os dois pontos maiores né?... o professor passou uma hora na na palestra... mas eu vi que eu consegui tirar ali um resumo bom... então se a fonte for legal de pesquisa é bacana porque mesmo eu não tendo lido teoricamente assim... a letra mesmo né?... do que ele escreveu... mas só pela palestra eu já consegui... fazer esse link com os alunos sabe?... e tipo o livro que a aluna tava lendo... ela tava achando do tempo do ronconcom isso não é um quando a gente fala tipo... isso é tempo do ronconcom não é um argu/ não é um... um comentário positivo assim né geralmente tipo é ultrapassado
	Bruno	é... sim

	Gabrielly	e esse ultrapassado não é legal... então eu consegui fazer essa ligação e trazer pra a política atual... acho que foi bom então eu acho que eu preciso como professora mais disso sabe?... de aproveitar o que os alunos têm ali... e dar uma nova cara uma nova roupagem no sentido de importância mesmo... mesmo que eles não sejam achando bom... mas ei tem alguma coisa boa aqui... tem esses pontos... então eu acho muito boa a experiência... de de ver isso sabe?... eu respondi suas perguntas ainda não né professor?
	Bruno	não... respondeu respondeu... você di... você disse assim o último a última questão você disse agora é gostei de ver a experiência de?
T20	Gabrielly	a ex... de de
	Bruno	de se ver?
	Gabrielly	é de se ver
	Bruno	você já tinha se ah a gente tinha falado sobre isso você nunca tinha se visto né?
	Gabrielly	não só nos seminários... que eu lembrei né?
	Bruno	hum
	Gabrielly	que a gente tinha feito
	Bruno	ah aqueles seminários
	Gabrielly	mas seminário é diferente de aula né?
	Bruno	hum
T30	Gabrielly	em seminário a gente vai com os pontos pra dizer certinho... a aula não né?... às vezes um aluno vai perguntar sobre um uma arara ou alguma ave ((ri))
	Bruno	é
	Gabrielly	e a gente não vai saber ou vai né?
	Bruno	e aquele seminário era aqui na universidade [né?... era diferente
	Gabrielly	[na universidade... outra coisa né?... foi bom demais também
	Bruno	e... não necessariamente negativo... mas os pontos que você não... não gostou que precisa ser melhorados na aula
	Gabrielly	é preci... é
	Bruno	quais você a....
	Gabrielly	eu já disse ((ri))
	Bruno	((ri)) diga aí que era
T40	Gabrielly	eu já disse professor que eu misturei com a outra pergunta ((inaudível))
	Bruno	é não mas só para eu lembrar aqui
	Gabrielly	vamos lá
	Bruno	que era
	Gabrielly	é melhorar com conteúdo mesmo ter mais conteúdo isso não é nem questão de de ser professor é ser humano mesmo né?
	Bruno	hum
	Gabrielly	como pra fazer essa ligação melhor com os alunos
	Bruno	hum
	Gabrielly	e escrever no quadro
	Bruno	hum
T50	Gabrielly	e resumir melhor as coisas
	Bruno	tá

	Gabrielly	e deixa eu ver mais acho que só e ter esse poder de síntese maior sabe? essa clareza acho que que é isso
	Bruno	uma outra coisa que você queria dizer sobre essa aula
	Gabrielly	agradecer professor o senhor é um professor muito bom

ACS8 – Gabrielly		
T1	Bruno	tá vamos lá... é:... então qual era o objetivo dessas duas aulas aí... que a gente começou ver inclusive no outro encontro?
	Gabrielly	mostrar o livro... pra mim o objetivo né?
	Bruno	hum
	Gabrielly	nunca pode ser na minha perspectiva ((<i>todos riem</i>))... mas enfim iniciei... mostrando o livro que eu... que eu gostava... de ler... e também que era... que eu acho que a... a temática era atual então era bom pra os alunos assim... e depois era uma aula de leitura mesmo... então... desde o princípio... já se tratava sobre leitura né já se comentava o livro que eu tinha lido... e depois eles foram escolher o livro... que eles quisessem então... o que quisessem teve até um aluno que leu pegou um livro sobre teoria... eu não sei se foi nessa... teoria literária... não sei se foi nessa acho que por engano ((<i>ri</i>)) né?... não sei... deve ser por engano
	Bruno	coitado
	Gabrielly	aí é:... eles escolhiam o livro que quisesse na biblioteca depois era um momento de ler mesmo... ler... por pelo corpo a corpo com o texto mesmo
	Bruno	hum
	Gabrielly	pelo prazer de ler né?... ou não mas era pra tá em contato com o texto então o objetivo era de leitura mesmo
	Bruno	e aí você acha que nessas duas aulas foram... você alcançou esse objetivo?
T10	Gabrielly	sim... porque eles é... tavam com livro se comportaram... a leitura o que eu achei mais bonito aí foi o respeito então mesmo que o meu livro não seja interessante... eu não vou conversar com meu colega eu vou respeitar ele que tá lendo aquele outro lá na frente que tá lendo... então o respeito foi muito bom aí... nesse momento
	Bruno	e aí vocês continuaram depois essa essa... outros encontros pra ler?
	Gabrielly	sim... acho que mais dois encontros o restante pra ler em casa
	Bruno	tá
	Gabrielly	e assim o respeito... de... não só respeito por si só mas o respeito da leitura né? respeitar o momento de leitura isso é muito importante
	Bruno	e eles foram nas outras aulas também continuaram respeitando?
	Gabrielly	hum hum
	Bruno	e continuaram lendo os textos?
	Gabrielly	continuaram lendo
	Bruno	tá é:
T20	Gabrielly	eu acho assim que algo positivo... seria se eles tivessem... uma

		oportunidade de saber o que iriam ler... então assim ter... não sei ter não um arquivo mas... eu na hora da biblioteca mostrei pra eles um site de uma menina que comenta no YouTube... sobre é os booktubers né?
	Bruno	hum... [os booktubers
	Gabrielly	[que comenta sobre os livros então eles esse livro é bom?... eu disse... olha tem essa menina aqui oh o que ela falou... eles não têm muita paciência ((ri))
	Bruno	hum
	Gabrielly	de ver na verdade
	Bruno	é
	Gabrielly	mas eu acho que pra mim como leitora se eu souber do que o livro vai tratar assim... eu acho importante... a não ser que aquilo me surpreenda muito:: sabe?... aí foi melhor eu não ter assim... ciência do que iria tratar... mas não sei se esses livros surpreenderam muito os alunos sabe?
	Bruno	ham
	Gabrielly	acha que algo seria importante nesse lado aí de saber o que ia tratar pra se dedicar mais né? porque ler por ler... não é tão legal... e eu acho importante a gente também... fazer um momento de diálogo porque... por exemplo Machado de Assis eu li na sala a gente não teve um momento de diálogo a gente fez um resumo sobre o que tratava... super irrelevante porque
	Bruno	hum
T30	Gabrielly	porque para mim como leitora... a importância de ler um livro é o poder... ter a oportunidade de comparar com o que eu tô vivendo agora ou não necessariamente eu mas a sociedade... o meu vizinho... o outro sabe?... fazer ver que a literatura é atemporal... isso eu acho importante
	Bruno	que o resumo só não... não dá conta
	Gabrielly	não porque às vezes você resume pela Internet
	Bruno	hum
	Gabrielly	e enfim ter esse momento de diálogo mesmo... do falar sobre o que eu li mas isso já entra na mesma questão que eu tava colocando atrás se eu não gostei do que eu li... né?
	Bruno	ham
	Gabrielly	se eu nem entendi o que eu li... é... não sei se é tão bom... porque o legal é quando você defende você mostra... assim que valeu a pena ler porque primeiramente valeu a pena pra você né?
	Bruno	hum
	Gabrielly	não sei nem se é pena mas valeu a leitura pra mim e eu tô mostrando pra vocês se vocês tiverem gostando tudo bem se não tiverem... pra mim valeu
	Bruno	hum
T40	Gabrielly	eu acho que como aluna... isso é bem importante
	Bruno	[eu acho
	Gabrielly	[como aluno como leitor na verdade... eu acho... diga
	Bruno	eu acho que você já respondeu mas assim qual o ponto que você acha ou os pontos mais positivos dessas aulas... dessas duas

		aulas?
	Gabrielly	é:... eu acho que o respeito como eu disse ao senhor... pra mesmo que eu não esteja gostando do meu livro eu não vou puxar... assunto com meu colega eu vou respeitar o momento dele... e o meu momento também se eu quiser vol/ como os alunos fizeram né?... teve uns que deitaram um pouquinho mas depois voltaram pra o texto então esse respeito o tempo ao tempo da leitura ao momento eu achei muito relevante... e o contrato mesmo com o texto... positivo também
	Bruno	é:... e aquele ponto não necessariamente precisa ter... é... que você acha que não foi tão interessante?
	Gabrielly	se os alunos tivessem a oportunidade de:... de saber o que estava lendo... aí outra coisa que eu pensei
	Bruno	hum
	Gabrielly	é que se por exemplo se eles tivessem gostado do texto que eu apresentei se eles pudessem ler esse texto acho que seria interessante... porque todo mundo ia comentar alguma coisa diferente né?
	Bruno	hum
T50	Gabrielly	seria interessante também... aí a gente pode até pronto respondi à pergunta... aí já vou comentar outra coisa
	Bruno	tá
	Gabrielly	a gente poderia pegar aquele... Preciso te contar um segredo... mas eu não gostei daquele livro ((ri))

ACS9 – Eva		
T1	Bruno	qual... pode ser mais de um certo?... qual o ponto mais positivo dessas duas aulas que a gente viu?
	Eva	((fica pensativa alguns segundos)) mais positivo?... eu acho que é esse... é... sair com a sensação que eles sabiam... o que é um relato pessoal... e que a partir desse momento em diante todas as vezes em que eles vissem... eles conseguiriam dizer não isso aqui é um relato pessoal
	Bruno	tá... então um ponto positivo seria o fato de eles terem compreendido [o
	Eva	[é
	Bruno	certo... você apontaria outros?... pontos positivos
	Eva	((fica pensativa alguns segundos)) eu acho que... é porque eu acho tudo muito bom não tem assim?... é difícil... dizer o que que a pessoa acha que é bom né?... mas eu acho que... esse... e eu acho que... essa das aulas assim essa relação... que a gente construiu... eu e os meninos... que eu acho que a partir dessa sequência aqui em diante essa relação ela vai... se estreitando assim vai se tornando mais sólida... acho que talvez... talvez por... essa sequência ter girado em torno de um conteúdo que eu... conheça... não só do relato mas da questão de Whindersson... que é uma pessoa que eu conheço que eu admiro de certa forma que eu leio sobre... que sigo também então... era

		uma coisa que tava muito na minha... e ao mesmo tempo tava muito na deles então eu acho que isso aproximou a gente
	Bruno	certo
	Eva	ficou um ponto em comum... a gente ficou pensando não... acho que eles pensaram não... ela sabe isso também ela também conhece Whindersson... e eu acho que isso aproximou então acho isso muito positivo essa relação que a gente con/construiu... acho que... acho que só
	Bruno	tá... não necessariamente tem que ter... você é:... algum ponto que... fazer que nem... Gustavo que diz porque lá eles não dizem... né?... quando a... vem a supervisão... eles dizem... não um ponto negativo... eles dizem assim um ponto de atenção ((<i>todos riem</i>))... não... mas não há nenhum problema em dizer que seja negativo... um ponto que não seja tão positivo
T10	Eva	eu acho que não só nessa aula mas eu acho que em todas as aulas... que eu tive com eles... ao mesmo... tempo que essa relação próxima com eles é muito bom... em um certo ponto ela se torna negativa... porque eles já têm uma intimidade... eles já têm uma proximidade então... em muitos momentos eles vão falar... coisas que não que não tem nada a ver com aquilo... e eu acho isso negativo... é:... foi uma coisa que eu vi acontecendo nas aulas de Gustavo eu vejo acontecendo nas minhas aulas... eu vejo nas aulas de quase todo mundo... porque querendo ou não a gente quer esse contato com o aluno... e não tem como conseguir esse contato... em cima do conteúdo de sala de aula é muito complicado... então eu acho que essa questão assim das das vezes eles fugirem... do que é importante no momento... e às vezes eles falam de algo de Gustavo da vida de Gustavo do assalto... é... do relato do senhor... então tipo assim eles vão indo pra outros lugares... e pela proximidade que a gente já tem... eu não puxo eles de uma vez... então eu vou tentando fazer com que eles voltem... mas eu não vou tipo tudo preto no branco oito ou oitenta... e eu acho que isso é um pouco negativo porque eu acho que... às vezes a gente perde um certo tempo... e eu acho que outra coisa negativa também... é a questão de... é... em duas aulas... só ter dado... acho que onze questões... doze questões... porque querendo ou não a gente tem que ter essa questão do tempo... essa questão do tempo tem que tá muito... na nossa cabeça e é uma coisa que eu não consigo... é:... priorizar tanto... e aí e não é só nessa aula é uma coisa minha... é porque se tá interessante se tá... dando interação se todo mundo eu não consigo... ser prática e simplesmente dizer... próxima questão e pronto... e aí eu acho que nesse ponto eu falho também porque... eu acho que eu poderia e deveria ser mais prática... porque... querendo ou não... deveria poderia ter dado pra fazer duas atividades... nessas duas aulas
		mais alguma coisa não necessariamente tem que ter... eu faço só pra perguntar

ACS10 – Eva		
T1	Bruno	é no começo eu perguntei qual era o objetivo... né? da aula claro que ele continua eu acho que ele continuava na outra aula
	Eva	uhum
	Bruno	mas você acha que o objetivo... que você disse que era?
	Eva	é... explicar... o processo de formação
	Bruno	certo... você acha que foi alcançado esse objetivo?
	Eva	uma parte
	Bruno	hum
	Eva	né? porque só... foi derivação só
	Bruno	tá
T10	Eva	mas eu acho que derivação eles entenderam
	Bruno	certo... certo... então o objetivo é alcançado... é:... qual o ponto ou os pontos mais positivos dessa aula pra você?
	Eva	eu acho que... um ponto que me fez muito feliz foi o fato de os meninos que nunca... interagem interagirem e... de eu perceber neles que eles queriam estar ali não era só porque eu tinha dado o papel... porque eles poderiam ter entregado a outra pessoa ter pedido pra outra pessoa ir e não... eles foram... então eu acho isso muito positivo... um outro ponto que eu acho que foi positivo foi... olhando eu acho que ficou fácil entender
	Bruno	hum
	Eva	eu acho que por mais que eu tenha ido por um caminho que em alguns momentos eu duvidei se eu era pra tá fazendo aquilo daquela forma... é:... se tinha uma outra forma melhor pra eu fazer essa aula... de montar aula e tal... mas eu acho que a forma como a aula foi... sendo conduzida... foi uma forma fácil pra eles... porque é um conteúdo que pra gente é prático... pra gente é fácil pra gente faz muito sentido... só que não necessariamente faz todo esse sentido pra eles... e... eu tava eu tava muito com essa ânsia de que eles entendessem... pra mim se eles dissessem eu entendi independente de como foi que eles chegaram no raciocínio deles... tava bom... porque por mais que eu diga por exemplo que... a parassintética não faz sentido... pra eles eles podem colocar na cabeça deles de uma outra forma... e aí eu não vou poder mandar na forma como eles vão entender aquilo só que... o principal eles tão entendendo... e eu acho que isso assim de positivo eu acho que isso
	Bruno	nenhum outro ponto positivo? assim... você apontou dois
	Eva	é... não que eu teja lembrando
	Bruno	é... e um ponto que eu gosto de usar a palavra que Gustavo usa lá na escola que os... os coordenadores usam quando vem fazer a avaliação de ciclo eu acho
	Eva	é... eu acho que é
	Bruno	é que eles dizem assim um ponto de atenção ((<i>ri</i>))... pra não dizer um ponto... um ponto negativo ou um ponto não tão positivo
T20	Eva	é
	Bruno	e não necessariamente tem que ter tá?
	Eva	mas tem ((<i>todos riem</i>))... eu acho que foi a a parte do... do... do

		início... não porque no final eu acabei passando a informação correta
	Bruno	hum
	Eva	só que eu não sabia... então muito facilmente eu poderia ter dito algo errado a eles
	Bruno	hum
	Eva	e aí... é naquele momento ali não ia ter como eu resolver... rápido... e e eu acho que isso não é bom porque... é:... não pensando em mim... porque claro que pra mim não ia ficar legal... oxente ela disse que é isso depois tá dizendo que não é mais... claro que não ia ficar legal e claro que eu também tô pensando em mim mas pensando principalmente neles
	Bruno	hum
	Eva	porque se eu não tivesse chegado... na informação correta... depois isso iria me atrapalhar ao longo da aula... porque aí eles não iam conseguir fazer sentido mais nas outras palavras... e eu acho que isso é um ponto negativo assim porque realmente eu não tinha certeza... e na hora... eu não tive a lógica de pensar em dizer ah gente eu não tenho certeza porque eu poderia facilmente ter dito isso e não foi nenhuma questão de não ser humilde ou de não querer dizer... foi uma questão de que na hora eu não pensei na hora eu pensei que o que eu tava dizendo era totalmente certo
	Bruno	hum
T30	Eva	só que aí... quando a aula vai acontecendo aquilo vol/ vai voltando na minha cabeça... e aí depois de um tempo eu começo pensar... será que é isso?... então eu acho que... é é um ponto... de atenção... de atenção não é um ponto negativo mesmo
	Bruno	mas você acaba dando a resposta correta né?
	Eva	é... [é
	Bruno	é... [a classificação tá correta
	Eva	é mas eu acho que... não é que eu não acho que a gente não pode ter dúvida... mas eu acho que quando a gente tem dúvida a gente não deve responder... a gente não deve dizer por exemplo isso daqui é azul mas eu tô com dúvida se é azul ou verde... então eu não digo que azul e nem digo que é verde... eu simplesmente digo que tô com dúvida... ou então eu digo que não sei... e no momento eu não raciocinei nisso... então eu acho que negativo nesse sentido... de eu não ter... pensado por esse outro lado... porque imagina se eu digo errado... e aí toda palavra que eles fossem procurar um radical e uma vogal temática eles iam pensar... no que Gustavo tinha dito e depois no que eu tinha dito e depois eles iam fazer o quê?... se eles fossem por Gustavo ótimo mas se alguém vai por mim e erra... então eu acho que nesse sentido eu acho que foi negativo
	Bruno	é:... algum outro ponto positi/ ponto de atenção? ((ri))
	Eva	acho que... não... na verdade eu acho que uma eu fiquei meio em dúvida porque... no de W* ((nome de um aluno))... que é o que eu
	Bruno	hum que tá lá no
	Eva	é... o mais alto
	Bruno	é

T40	Eva	e no dele depois eu fiquei pensando se eu deveria ter chamado ele... ou se eu não poderia ter explicado sem ele estar ali
	Bruno	hum
	Eva	porque eu fiquei com medo de em algum momento ele ter se sentido constrangido
	Bruno	hum
	Eva	claro que não foi a minha intenção em nenhum momento mas... a gente está lidando com adolescente né e adolescente gosta muito de zombar de tirar onda... e na hora que eu escutei o burro na hora que alguém diz... é palavras novas burro
	Bruno	hum
	Eva	é aquilo... ficou em mim... porque eu fiquei pensando assim será que... eu precisaria ter colocado ele nessa situação... talvez se eu não tivesse colocado ele lá na frente ou se eu... se ele tivesse escrito a palavra e mesmo que tivesse errada ele tivesse sentado e eu fosse explicar... talvez ninguém talvez não... ninguém teria chamado ele de burro
	Bruno	você ouviu na... lá [na hora você ouviu?
	Eva	[lá... na hora eu escutei
	Bruno	hum
T50	Eva	e aí... na hora eu ainda pensei em falar algo... só que aí eu pensei assim pode ser que ninguém tenha escutado ou que até ele não tenha escutado... então eu achei melhor não tumultuar em cima de algo que... também não levaria nada porque... em outro momento em que outro aluno quisesse chamar o outro de burro eles iriam chamar da mesma forma... porque não é nem que eles gostam disso é porque eles não veem isso... com o teor ofensivo que a gente vê a gente coloca uma coisa muito forte em cima disso... é: talvez por já estar em outro lado né?... a gente já tá no lado em que geralmente as pessoas não chamam a gente de burro
	Bruno	hum
	Eva	e aí quando a gente vê algo assim a gente fica... mai/ mais magoado e tal... mas aí eu não... não falei nada depois ele veio falar comigo e ele falou como se... aquilo não tivesse sido um problema pra ele... ele falou normalmente comigo porque eu acho que se tivesse sido ele eu acho que ele teria dito... mas eu fiquei pensando depois será que... eu não poderia ter agido de uma outra forma?... e eu acho que é interessante pensar... dessa forma... eu acho que é melhor... eu estar nesse lugar em que eu penso... me questiono e... às vezes vejo que tô errada... que me equivoquei do que... eu chegar em um lugar em que eu acho que tudo que eu faço é certo... então desde lá desde a aula os dois pontos que eu falei não foram pontos que eu percebi aqui
	Bruno	hum
	Eva	foram pontos que eu penso desde quando a aula aconteceu então assim... é... era algo que era negativo de qualquer forma mesmo que se eu não visse esse... essas aulas agora... mesmo que não tivesse sido gravado nem nada... eram pontos que iriam estar na minha cabeça... então eu acho que... é importante pensar por um outro lado... porque às vezes... você não tem a intenção mas às

		vezes você acaba... chegando naquilo... e:... e eu acho que não é interessante... porque... eu já fui muito a... a aluna que... o professor obrigava ir lá na frente ler porque lia bem e eu não queria eu não gostava daquela situação... então eu não quero fazer que um aluno meu... se sinta como eu já me senti... aí eu acho que nesse quesito assim é... é importante... ter uma atenção realmente

APÊNDICE B

Plano global da ACC1

ACC1			
Tipo de segmento	Subconjunto do segmento	Cena e Conteúdo temático	Duração
Agir-referente Criação do meio de uma aula de produção do gênero artigo de opinião (P; S)	Determinantes externos	Cena 1 - Discussão sobre o comportamento de alunos durante as aulas	3'23"
		<i>Cena 2 - Comentário sobre o comportamento de um aluno durante a aula</i>	0'01"
		Cena 2 - Discussão sobre o comportamento de alunos e sobre a aprovação deles no ano letivo	12'14"
		Cena 2 - Discussão sobre o impacto do comportamento dos alunos na condução da aula	14'12"
	Desenvolvimento da tarefa	Cena 3 - Comentário acerca do conteúdo/objeto de ensino e da atenção dos alunos à sala	5'47"
		Cena 4 - Discussão sobre a reação dos alunos ao conteúdo/objeto de ensino abordado	3'16"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de revisão e reescrita (R; S)	Determinantes externos	<i>Cena 5 - Discussão sobre os obstáculos para ministrar a A3</i>	2'30"
		Cena 5 - Avaliação da aula diante dos obstáculos enfrentados	5'33"
		<i>Cena 6 - Discussão sobre os obstáculos para ministrar a A3</i>	1'00"
		Cenas 7 e 8 - Discussão sobre os obstáculos para ministrar a A3	6'02"
Trabalho	Artefato	Troca de opiniões e sugestões sobre o artefato sequência didática	
Agir-referente Criação do meio de uma aula de ortografia (R; G)	Determinantes internos e externos	Cena 9 - Avaliação da A4 e discussão sobre os sentimentos de Ana em relação à aula	3'49"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de gramática (P; G)	Caracterização da tarefa	<i>Cena 10 - Contextualização da Cena 10</i>	2'06"
	Desenvolvimento e determinantes da tarefa	Cena 10 - Avaliação da A2 e discussão sobre a relação professor-aluno	5'06"
		Cena 10 - Avaliação da metodologia utilizada em A2 e em A4	3'18"
Trabalho		Identificação de aprendizagens advindas das autoconfrontações e troca de sugestões	
		Discussão sobre o impacto da Residência em Ana	

APÊNDICE C

Transcrição da ACC1

ACC1		
00'20"	Bruno	vocês já sabem como é... né?... vocês podem dizer o que quiser... algumas dessas aulas... algumas aconteceram há muito tempo como essa primeira... é:... aí vocês escolheram trechos... cada um escolheu trechos... [aí eu separei os trechos
	Ana	[esses trechos são os melhores
	Bruno	ahn?
	Ana	esses trechos são os melhores
	Bruno	((ri)) são os me/
	Gustavo	eu nem me lembro dos meus trechos tava dizendo a Bruno
	Bruno	porque ele já viu é... Gustavo praticamente vive aqui... sexta-feira ele tava aqui
	Ana	é
	Gustavo	direto
T10	Bruno	tá direto... então... eu separei e... aí eu vou começar com a do Gustavo... tá certo?... que eram todas lá no primeiro A... vocês sabem... né?... é:... essa... é um minuto essa primeira parte aqui ((começam a assistir ao trecho de A1 em 01'16"))
02'22"	Gustavo	só isso ((ri))...tu fala ou eu falo?
	Ana	esse... M* era um terror né?
	Bruno	ela pode começar... eu tenho um outro pedacinho mas só enquanto eu abro o outro pedacinho que é bem pequeno também... é... ah... é... sinta-se à vontade Ana
	Ana	é eu que
	Bruno	você já disse alguma coisa
	Ana	é que M* era um terror... M* e G*
	Bruno	M* e G* eram um terror
	Ana	não... [eu lembro desse dia
	Bruno	[é
T20	Ana	eu vou falar dos alunos?
	Bruno	não... [pode falar sobre o que você quiser
	Ana	[eu lembro desse dia... eu achei engraçado porque quando eles perceberam que tava gravando... aí no final da aula... tá no finalzinho... aí G* ((nome de um aluno))... como era o nome dele?... A* ((nome de um aluno)) o que tava lendo agora... A*... acho que era A*... pediu pra se gravar... gravar a turma
	Gustavo	é realmente tem esse momento
	Ana	que eu lembre assim... isso era o cotidiano de M* ((nome de um aluno))...a gente tinha que separar porque
	Gustavo	é
	Ana	de G*... de C* ((nome de um aluno))

	Gustavo	uma coisa que eu acho importante porque assim...eles... era era complicado... esse grupinho o bonde... era complicado... é... mas assim eles... são produtivos... uma coisa interessante eles são produtivos... mas é interessante como eles são afetados... por essa essa coisa de estar perto sabe?... que é assim é adolescente... adolescente que ele eles produzem mas eles se desconcentram assim ((faz sinal de rapidez com os dedos))... era igual o filme que eu tava passando para os meninos do projeto de vida a semana passada que... o doidinho sabe fazer mas ele se distrai com um balão que ia passando lá no céu... ele olhava para o balão fazia assim ((aponta para o alto)) no meio do jogo de futebol... sabe?... eles se desconcentram muito rápido... assim como eles/do mesmo modo
		que eles conseguem pegar um assunto rápido porque M* é inteligentíssimo... mas ele é muito assim ele não para ele é inquieto... sempre tá conversando tá brincando tal... e é importante essa essa... essa ação que aparentemente é muito infantil... que é de ter ah vamos ter que separar... sabe?... mas é necessário... ainda... em alguns momentos nas nossas aulas principalmente nas atividades que a gente tiver fazendo... em algumas atividades é necessário ainda... porque como eu falei eles estão nessa... mudança... nessa criação... é igual aquilo que eu tava te falando a criação de maturidade... esse esse ano já são totalmente diferente só por estar no segundo ano já... você percebe que são pessoas diferentes sabe assim?... é... são mais jovens do que adolescentes... então eles tão numa... como eu posso dizer?... eles tão numa criação criação de maturidade... estão criando uma maturidade... e... muitas vezes a gente... não visualiza isso... mas isso também não quer dizer que a gente vai deixar ele fazer o que quiser sabe?... que é muito importante essa autoridade docente
	Bruno	eu tenho uma outra pergunta em relação a esse pedacinho... mas quando eu passar o outro que também é pequenininho... tem um minuto também ((começam a assistir a um segundo trecho de A1 em 06'02''))
06'04''	Gustavo	é a mesma aula?
T30	Bruno	oi?
	Gustavo	é a mesma aula o mesmo dia?
	Bruno	é o mesmo dia... é o mesmo dia... mas é um tempo depois... assim... uns quarenta minutos depois ((voltam a assistir ao segundo trecho de A1 em 06'20''))
07'06''	Ana	esse P* ((nome de um aluno)) não fazia nada
07'38''	Bruno	você disse alguma coisa quando tava? ((ri))
	Ana	esse P*... nesse dia... acho/ não era um branquinho né?
	Gustavo	o próprio
	Ana	ele... tinha dia acho ele só respirava porque ele precisava mesmo pra viver... mas às vezes tinha dia que ele conversava mas tinha dia que ele não/ele não conversava nada nera?... ficava ali ((faz uma postura para indicar que o aluno ficava em silêncio))... eu lembro desse dia que ele não tava...fazendo muita coisa... parece que nessa aula ele soltou uma piadinha... não foi?

	Gustavo	foi... ele já não tava produzindo... é... isso é uma coisa que me incomoda muito assim... em sala de aula... ver alguém sem fazer nada... enquanto os outros fazem... isso me incomoda muito enquanto professor... e aí... P*... ele é muito improdutivo... ele tem uma certa... assim... inclusive no final do ano... foi um problema isso no conselho... porque P* não atingiu minhas notas... e eu sei que P* não é normal... ele não é... normal ((faz o sinal de aspas com a mão)) considerado normal... ele tem algum distúrbio... não tem laudo... mas tem... ele tem algum distúrbio... e tem dia que ele tá totalmente improdutivo... eu acho que na maioria dos dias ele está totalmente improdutivo... e não faz... e só se se... como que eu posso dizer?... só se manifesta... com uma coisa que não tem nada a ver sabe?... e aí nesse momento foi o momento que ele soltou uma piadinha eu já tava sufocado que ele não tava fazendo nada... já tava muito incomodado com isso... porque todo mundo tá fazendo e um aluno lá no canto sem fazer nada isso me incomoda muito... eu já tava incomodado com isso... aí ele despertou pra soltar uma informação desnecessária... eu não aguentei e botei ele pra fora... e aí... uma coisa que me incomodou muito... foi no final do ano... no conselho... P* foi aprovado
	Ana	isso irrita né? ((balança a cabeça indicando concordância com Gustavo))
T40	Gustavo	P* foi aprovado porque ele só tinha ficado comigo... e ele não fazia nada e eu sei que ele também não fazia nada nas outras disciplinas... eu sei que o problema não era comigo... eu sei muito bem disso... porque todo mundo falava de P* que P*
		não fazia isso P* não fazia aquilo... mas todo mundo/P* tinha nota em todo mundo... e isso é que me irrita e me incomoda muito na educação brasileira ainda... e é aquela questão... ah tem que passar/ você vai ficar... sozinho com o menino?... eu sei que/ foi aí que eu disse... é oh gente sinceramente... o aluno não tem nada comigo... e... eu sei... eu percebo aí disseram que ele é... que ele tem problema e não sei o que lá... tá mas ele não tem laudo... e aí a gente faz o quê?... ou o pai dele procurap um laudo... ou ele vai ficar assim até quando?... e aí... o que a própria gestora me disse foi... o pai dele é pior que ele... e aí minha gente como é que vai ficar?... e aí? ((gesticula muito com as mãos))... e aí e aí a gente só vai ficar assim rindo... vai dizer assim que bacana ((ri ironicamente))... o pai dele é pior que ele ((ri ironicamente))... e vai ficar por isso?
	Ana	ele só tem o pai?
	Gustavo	oi?
	Ana	ele só tem o pai?
	Gustavo	ele mora com o pai eu não sei se ele só tem o pai... mas ele mora com o pai... e aí a gente ah... o pai dele é pior que ele ((ri ironicamente))... vai ficar assim?... a gente tá na escola ou num circo?... aí o menino foi aprovado... e continua totalmente improdutivo sem fazer nada... eu quero ver como vai ser no final desse ano
	Ana	é porque se aprova ele pensa o quê?... eu tô
	Gustavo	eu tô [correto
	Ana	[eu tô bem
	Gustavo	e aí... tem ca/tem casos por exemplo que... ele reprova e ele continua do mesmo jeito... tipo L*... L* tá no primeiro ano ainda voltou pra escola continua do mesmo jeito... L* é do primeiro C... e aí diferente de J* ((diz o nome completo do aluno))... J*... que tava no primeiro A do ano passado é repetente do primeiro A
	Ana	ele passou aquele J*?
T50	Gustavo	ele passou...ele passou
	Ana	ele ele

	Gustavo	ele não passou com um dez...com um [oito
	Ana	[mas ele mas
	Gustavo	mas ele... ele melhorou
	Ana	ele melhorou
	Gustavo	a reprovação foi uma coisa que ajudou... a ele... a gente/... tem que ter o olhar de entender que... tem aluno que... lógico que tem aluno que... é aluno dez mas tem aluno que não é aluno dez... é um aluno sete... e eu tem que ter a sensibilidade no olhar de ver esse aluno tá no limite dele... e é uma coisa tipo... é... eu sou... eles falam que eu sou chato sou ranzinza sou exigente... okay... mas se eu ver que o aluno merece eu ajudo... porque eu percebo que o aluno... tá fazendo tá tentando e realmente não tá conseguindo... mas tá tentando... e isso já/assim... só a vontade já me ganha de um jeito assim incrível... mas você nem fazer e nem se esforçar... aí meu amigo é muito difícil ainda quer que eu lhe ajude?... como é que vou ajudar alguém que não... não move um dedo pra fazer nada ou ao menos pra perguntar alguma coisa a mim... professor... eu não entendi isso... professor... eu faltei ontem o que que eu faço?... professor... como é que eu posso fazer isso?... isso não existe em relação a P*... e aí... sabe?... eu já tava me saturando de P*... em sala... essa não tinha sido a primeira vez que eu tinha expulsado ele de sala de aula... eu já tinha tirado ele de sala... eu acho que eu já tinha deixado ele... alguns dias sem assistir aula minha... porque ele/eu eu... pedi alguma coisa e ele não fez... eu acho que foi alguma coisa assim... eu pedi alguma atividade e ele não tinha feito... e é muito chato
		isso porque a gente... assim... ter um trabalho ter um trabalho ter um trabalho... e dizer isso dizer isso... ah você tem que fazer você tem que fazer chegar no final do ano o menino não fez nada o ano todinho e ser aprovado... é muito desgastante... assim foi uma coisa realmente... uma das piores coisas assim do conselho... teve outras coisinhas assim que passavam despercebidas... mas o caso de P* foi o que mais me irritou
	Ana	eu lembro que... quando a gente tava em... não sei se era Classicismo explicando Classicismo... e aí foi Classicismo... aí teve uma hora que ele parou... aí eu explicando o movimento histórico tal aí teve uma hora que ele parou aí disse... oh professora... mas o que que isso afeta na economia de hoje? ((Bruno e Gustavo riem))... aí eu parei assim... aí ele me desnor-teou todinha eu disse... oh meu filho... para a sua pergunta pode até ter uma resposta mas eu agora eu não tenho não... amanhã eu trago essa resposta para você porque eu não sei se você tá perguntando com uma boa intenção ou é realmente uma curiosidade mas eu vou levar em consideração que é né?... porque a gente começou a falar da economia da época aí eu acho que teve uma... uma curiosidade tipo assim o que que isso afeta no hoje pra eu aprender? eu acho que ele... pensou por isso né?... eu disse oh meu filho olha... pode ser que isso tenha uma... mas eu agora eu não tô com essa resposta não... disse não tá bom depois eu... depois eu... depois a senhora traz a resposta... tá bom... mas eu nem lembro se eu dei a resposta
	Gustavo	mas é... P* era um aluno complicado
	Ana	oh você tava falando desses alunos assim que às vezes nem... como é?... nem tentava fazer nada... R* ((nome de uma aluna)) passou? ((Gustavo balança a cabeça afirmativamente))... porque ela era uma das

T60	Gustavo	o primeiro A... quem foi reprovado meu Deus?... o primeiro A não teve nenhum reprovado... todos foram aprovados... inclusive P*... que era o caso assim os outros lógico que tinha os meninos com mais dificuldade com isso com aquilo mas é... P* era o caso extremo assim... foram pra... pronto... mentira minha... quem não foi aprovado foi MC* ((<i>nome de uma aluna</i>))... por conta de falta... MC* gestante
	Ana	a gestante
	Gustavo	a gestante... minha filha R*... R* foi a única que passou na minha prova final
	Ana	mentira
	Gustavo	foi... eles fizeram quem fez minha final foi... PD*... R*... acho que JPI* fez também... minha final... ele foi para a final... ele chegou a ir para a final... mas a nota dele cobria assim... ele foi para a final com um acho que é uma nota acima de seis média acima de seis... pra/... ele já estava aprovado... porque... a média acima de seis... passa... mas é tem que seguir o protocolo de fazer a prova final... é... então ele já tava aprovado... aí quem mais fez?... acho que mais uns dois meninos fizeram... não lembro quem foi... mas da... da... do primeiro A a única pessoa que passou acho que de todas as finais de todos os primeiros... a única pessoa que passou na final assim com uma nota bacana foi R*... que nem foi bacana foi... um sete... não mentira... teve mais gente que passou... mas ela tirou sete e alguma coisa
	Ana	olha... aquela menina ela tava em umas... ela olha pra você assim ((<i>faz cara de deboche</i>))... [às vezes eu chamava atenção e ela
	Gustavo	[continua do mesmo jeito... e continua do mesmo jeito... não tem coragem pra nada
	Ana	aí professora eu não sei... eu copiava no quadro e ela... mas eu não vi não sei o que
	Gustavo	desse jeito... e ela continua do mesmo jeito... eu não tô dando aula ela mas eu vejo... só de ver nos corredores a menina... chega fede a preguiça ((<i>Bruno ri</i>))
	Ana	eu pensei... meu Deus será que ela tá passando por algum problema?... aí depois eu descobri que ela namorava com A* né?
T70	Gustavo	aff continua do mesmo jeito... botando ponta em A*...
	Ana	mas A* é apaixonado [por ela mas ela não é não
	Gustavo	[A* é louco ensandecido mata rouba por ela... mas ela não... elas
	Ana	mas tá na cara dela... se eu tivesse mais amizade com A* eu tinha dito a ele
	Gustavo	não adianta não mulher... oh mulher... A* tá pior que ela agora
	Ana	tá?
	Gustavo	vixe como A* tá... eu tô com abuso dele visse?
	Ana	não mas... ele era assim como você disse... ele você às vezes precisava puxar... mas ele
	Gustavo	ele é muito bom
	Ana	ele é muito bom... [eu lembro quando a gente passou a redação... ele ficava no meu pé... professora corrige a minha redação... me diga nota... eu melhorei em quê?
T80	Gustavo	[ele mudou visse esse ano
	Gustavo	ele era muito bom
	Ana	às vezes ele era... a sorte... a gente tinha que puxar às vezes... e no dia que ele tava apregado com ela num amor com ela
	Gustavo	e continua do mesmo jeito... e tá pior ele tá ele está uma pessoa pior... sabe?... e eu não tô dando aula ele mas... nos corredores... o jeito que ele fala as coisas que eu vejo ele tá muito ((<i>faz uma careta</i>))... ai... é chato... tá difícil

	Ana	mas ele era um pouquinho... quando a pessoa sentava e conversava
	Gustavo	ele é muito cabeça... ele é muito maduro
	Ana	eu lembro... eu lembro de R* porque
	Gustavo	é impossível esquecer aquela menina ((<i>todos riem</i>))
	Ana	ela e acho que é B* ((<i>apelidado de uma aluna</i>))... MB* ((<i>nome de uma aluna</i>))
	Gustavo	B* não está mais lá B* foi transferida... não sei pra onde foi... mas foi aprovada... B* fez minha final?... acho que fez também... muita gente foi pra final
T90	Ana	J* ((<i>nome de um aluno</i>)) fez?
	Gustavo	não... fez não... J* não fez passou na rapa do tacho... J* G* M* ((<i>nomes de alunos</i>))
	Ana	JE* ((<i>nome de um aluno</i>))?
	Gustavo	pronto sabe quem... JE*?... não... JE* não fez
	Ana	eu lembro que ele é esforçado... mas às vezes... não entrava
	Gustavo	sabe quem fez? PF* ((<i>nome de um aluno</i>))
	Ana	o branquinho?
	Gustavo	o branquinho... fez a final
	Ana	ave aquilo era um terror
	Gustavo	fez a final... faltava mais que a peste... mas mas foi aprovado
T100	Ana	mas ele é inteligente que [eu lembro que... no dia do debate
	Gustavo	[ele é inteligentíssimo... o problema dele é falta... o problema dele é falta
	Ana	e quando juntava com M* e com G* ((<i>nomes de alunos</i>))
	Gustavo	é... pra conversar
	Ana	ai eu acho que ele pensava assim... ganhei poder... não tinha condições
	Gustavo	é... é mas ele era muito inteligente... a base dele é ótima... ele é de de... ele veio de escola particular tem todo um
	Ana	a gente percebia que ele
	Bruno	é... quanto isso impactava a aula de vocês?... assim... outra pergunta
	Gustavo	isso o quê?
	Bruno	o... esses meninos que vocês lembram com nomes e sobrenomes ((<i>Bruno e Eva riem</i>))
T110	Gustavo	eu isso me incomodava muito... porque além de eu vir numa linha de raciocínio e perder essa linha de raciocínio que é uma coisa que eu tava comentando hoje com as meninas na escola... eu não suporto ser interrompido... porque eu sou assim eu tô explicando uma coisa... aí eu... tenho que parar para reclamar... pedir... silêncio a Fulaninho... eu me perco todinho na minha linha de raciocínio... e aí isso me incomoda muito... eu ter que... que... é... parar cortar a minha linha de raciocínio... por uma coisa... que poderia ser evitada... sabe?... tipo eu ter que parar pra dizer assim... segura a leitura aí... M* ((<i>nome de um aluno</i>)) vem pra cá... porque termina que afeta a sala todinha... uma coisa que um faz... afeta a sala todinha... e eu também não podia deixar o menino lá... conversando atrapalhando quem tava ao redor... sabe?... então... é é muito difícil mas é necessário
	Ana	eu... é minha afetava muito porque ((<i>um vídeo começa a ser reproduzido sem que se esperasse</i>))... eu lembro tanto desse dia... mas depois eu falo... me afetava porque eu ainda... não tenho a experiência de... respirar quando a gente tá no começo a gente quer
	Gustavo	é
	Ana	acabar com todos os problemas né?... aí às vezes quando eu mandava um menino calar a boca que... esse P*

	Gustavo	PD* ((<i>nome de um aluno</i>))
	Ana	PD*... que ele... retrucava com a resposta... essa R*... MB*... eu lembro que um dia acho que a MV* que entra aí na
	Gustavo	AV*
	Ana	AV*... a que entra... ela entra aí na filmagem... teve um dia que ela disse assim... foi até um dia que foi bem difícil dar aula porque tinha uns meninos tocando no pátio não sei o quê
	Gustavo	ah eu lembro desse dia
	Ana	aí eu lembro que eu disse que a aula tava chata... aí... ou foi ela que disse... eu disse que estava impossível de dar aula nesse dia eu lembro que ela disse assim... algo do tipo assim... se você tá dizendo né?... quem sou eu... pra discordar?... eu nem queria tá aqui... eu lembro que eu virei assim e disse... se fosse por querer eu também não queria tá aqui não mas eu tenho que tá... aí eu lembro que ela... porque assim... são... são... no meu caso é realmente a maturidade assim... de não de não... ter a experiência ainda pra respirar... porque o que me irrita... eu penso ainda muito assim... o professor ele tem que entender que aquilo é a juventude... aquele aquele aquela imaturidade tem que... mas eles não têm que entender né?... mas eu sempre tava me colocando no... no... quando quando eu via assim... aí eu lembrava a pessoa que eu era quando aluna porque eu nunca fui uma aluna... super produtiva... mas... eu também não era de conversar porque... aquilo aquilo me irritava também... eu era tipo assim... eu era tipo um JE* ((<i>nome de um aluno</i>))... JE* às vezes ele conversava mas muito pouco... ele era calmo tranqüilão na dele
T120	Gustavo	ele não era muito de atrapalhar a sala
	Ana	e quando dizia JE* ((<i>faz sinal comumente utilizado para indicar que uma ação deve ser interrompida</i>))... aí ele... sabe?... mas tem uns que... eles vão lá eles saem de casa e pra dizer assim... eu vou infernizar eu não vou aprender eu não vou... eu vou infernizar a vida daquele professor... infernizam do começo da aula até a última
	Gustavo	de fato
	Ana	acho que tem uns que sai que sai só nessa missão... o que me... o que irri/... o que me atrapalhava era nisso assim porque eu ainda não tenho essa maturidade
	Gustavo	é
	Ana	de respirar e pensar assim... aí eu tenho que entender... porque isso é uma fase... não
	Gustavo	entendo... eu eu te entendo completamente... é... é complicado... é muito complicado... e... é complicado... e assim... eu entendo... porque eu também sentia isso... eu respirava assim... isso tá acontecendo muito comigo esse ano... com as turmas de quarenta e tantos meninos eu desaprendi a dar aula a muita gente... os meninos falando falando
	Ana	essas salas

	Gustavo	essas salas...aff Maria... eu paro assim... hoje eu parei eu fiz assim...dez... nove... oito... aí eles foram fazendo silêncio viram que eu estava contando né? aí quando eu cheguei no um... eu fiz ((<i>expira profundamente</i>))... assim eu evito de dar uns gritos... aí morreram de rir... morreram de rir... porque... é... eles não têm lógico que eles não têm a maturidade... assim como a gente também às vezes... pede pede... assim a maturidade quando tá em determinada situação eles também não tem a maturidade de entender... que é... é... é muito complicado... é tanto é... até uma coisa que eu já comentei com acho que eu comentei lá nas reuniões... que... me incomodava muito quando eu tava... é... tendo aula de estágio... de estágio de observação... que a gente acostumado com a aula aqui na UEPB... que todo mundo ficava calado... em silêncio mesmo... eu cheguei na sala de aula pra observar e... os meninos ficavam conversando e aquilo me incomodava muito... [a professora falando lá na frente... e os meninos conversando... e eu ficava assim ó... doido pra mandar os meninos calar a boca mas eu só estava observando... e eu não podia falar nada
	Ana	[aff Maria
T130	Ana	e o bom é quando os meninos pergunta... a professora é chata né?... não deixa a pessoa conversar... faziam isso comigo aí... hum hum
	Gustavo	e eu ((<i>fica imóvel</i>))... e o professor falando e os meninos conversando... porque eles ainda não têm maturidade... essa maturidade de entender... ah vou aprender... ah eu vou estudar... porque querendo ou não os jovens da gente são muito... a maioria né?... a maioria dos jovens da gente são muito assim... banda voou... não quer realmente aprender... e aí é quando... é quando... realmente... vira um problema... inclusive o primeiro A se tornou assim... de todas as turmas foi a que eu... mais... me sentia mal quando ia... pra o primeiro A... inclusive mesmo depois da troca... acho que depois da troca intensificou mais... me incomodava muito... já no finalzinho do ano... ir para o primeiro A era muito cansativo... era muito ((<i>expira profundamente</i>))... tenho aula no primeiro A agora aff... sabe?
	Ana	eu tinha duas
	Gustavo	tenho duas seguidas no primeiro A... meu Deus do céu
	Ana	realmente assim
	Gustavo	porque... terminava que era uma turma que não tinha uma compreensão para comigo... e consequentemente era aquilo que a gente já vinha comentando... afeta muito na aula... quando eu vou já pra uma aula... ((<i>faz expressão de cansado</i>))... eu já vou assim pra aula... isso afeta muito na minha aula minha aula não é bacana minha aula não é divertida... porque termina que os meninos... sentem essa energia... eles inconscientemente sentem a energia... e respondem do mesmo jeito
	Ana	eu já ia assim
	Gustavo	ou pior
	Ana	é... eu já ia assim
	Gustavo	sabe?... a gente já vai desgastado e chega lá... fica pior... porque os meninos vê que a gente tá desgastado... aumenta o desgaste deles... e eles não querem fazer e a gente se estressa... tudo e qualquer... um um lápis que cai no chão vira um ((<i>faz um som</i>))

T140	Ana	e eu acho assim que... eu não vi nenhum aluno às vezes que eu reclamei eu disse assim... não vi nenhum aluno que escutou... enquanto você tava reclamando nas que eu fui observar... que quando reclamava... aquilo tocava na consciência isso que me... nem me irritava me assustava... porque eu não via o aluno... eles olhavam com um olhar de deboche assim... não tocava na consciência deles assim... mas isso tem também... na turma que eu observei também... estágio de observação... quando a professora... não tocava pelo menos eles não faziam semblante que... isso doeu em mim... eles faziam uma cara assim de tô nem aí pra o que tu tá falando... isso realmente me assustou... nessas observações... claro que sempre tem um né que... escuta e por dentro pensa reflete... mas assim eles não transpareciam então eu não percebia pelo semblante deles... e os alunos do... do primeiro A também... esses aí foram escolhidos assim... essa turma
	Gustavo	é... isso que eu ia dizer agora que... isso faz a gente refletir numa coisa que é importante... é... existem turmas e turmas... e nem sempre nossas turmas serão perfeitas... e não é por isso que a gente pode... e deve... por exemplo ser o melhor professor pra uma turma e pior pra outra... sabe?... porque termina que ... termina sendo... o melhor pra uma turma e o pior pra outra... porque em uma turma... como eu sei que os meninos querem aprender... eu vou lá feliz porque eles querem aprender... eles vão deixar eu dar a minha aula... e a turma que eu sei que não vão deixar a minha aula... eu já vou... o cão... vestido de cão... sabe?... e aí termina que se torna uma aula chata... e eu me torno um péssimo professor... porque eu planejo uma coisa bacana... e naquela turma eu não vou fazer isso... sabe?... afeta diretamente
	Ana	mas eu tentava refletir muito assim... na minha... na minha turma... na turma onde eu estudei... acho que foi da quinta série até o terceiro ano praticamente a mesma... então eu tentava ver muito assim... porque tem muitos profe/... eu tentava lembrar principalmente... professor de matemática e química e física que pelo amor de Deus... quando já entrava na nossa sala tanto que no terceiro ano eles denominaram a gente... foi de quê?... foi de terrorista?... foi... porque eles não tavam aguentando mais esse negócio... mas claro... é... alguns... por alguns eles já... mas o professor de matemática realmente ele... aí é como você tá dizendo... quando ele sabia que já ia para a nossa turma... então ele já incorporava também... era... já incorporava... eu tentava pensar muito nisso também assim
	Gustavo	e aí termina que a gente fica fazendo os mesmos erros dos nossos
	Ana	professores
	Gustavo	porque é uma coisa que eu acho até que foi o Bruno que falou... até os nossos piores... piores ((faz o sinal de aspas com as mãos)) professores nos marcam... porque... ou marca... eu quero ser como Fulano ou eu não posso ser como Fulano... né?... então... é isso que é... que pesa né?... a gente para pra refletir... lógico que na prática é outra coisa porque... quando a gente vai realmente... mas é uma auto avaliação... que a gente tem que estar disposto a fazer sempre... sempre sempre sempre... porque... não é porque somos um ótimo professor ((faz o sinal de aspas com as mãos)) em uma turma que... todo mundo já vai ver a gente assim... toda a turma é uma turma tudo do zero... do zero mesmo... experiências (vividas)
	Bruno	de zero a dez... quanto o comportamento era... afetava o... a aula... lá nessa turma?... zero sendo não afetava... dez afetava extremamente... primeiro A
	Gustavo	depende... começo do ano ou fim do ano ((ri))?
	Bruno	nessas... nessa aula
	Gustavo	de modo geral

T150	Bruno	é
	Gustavo	o comportamento pra mim... afetava assim de atrapalhar a aula... e não deixar eu dar a minha aula... eu acho que afetava um::... três... eu eu ainda conseguia... é tanto por exemplo o negócio de M* ((<i>nome de um aluno</i>))... quando eu troquei M* de lugar... melhorou noventa por cento da sala sabe?... dos problemas da sala... até porque... e aí entra... uma coisa chave... a sequência didática... entra chave aí porque era uma sequência... que... eles estavam dispostos a fazer... porque falava de coisas... interessantes que é a de artigo de opinião... né?... falava de coisa interessante... um texto interessante... o que eles gostam ou não de ler..... e aí... atividade em si... instigava eles pra pensar... você gosta disso? sim ou não? e por quê?... sabe?... e eles já vinham de uma outra que essa aqui é de reescrita né?
	Ana	é... era a segunda
	Gustavo	eles vão falar do livro... que livro eles gostam?... se eles gostam de ler ou não?... e aí eles já vinham de uma onda de sequência bacana que era as sequências de leitura... de leitura interpretação de artigo de opinião... que era aquela do... do ursinho... do: boxeador... do GPS que é aquela daquela aula lá... do primeiro C... que é uma sequência muito boa... então a sequência era boa... então eles estavam dispostos... só que querendo ou não ainda tinha coisa... ali... mas que a falta de comportamento no caso... a indisciplina... ainda existia a indisciplina... só que... quando eu... martelava na indi/... na indisciplina... pronto... voltava pra sequência que todo mundo tava... inteirado
	Bruno	((<i>olhando para Ana</i>)) quanto te afetava de zero a dez?
	Ana	eu acho que assim pela minha ainda falta de experiência afetava um nove... afetava... e muito... pra mim assim... eu saí totalmente desestabilizada assim... era o meu pessoal também... e... assim... essa turma foi bem bacana... foi bem ((<i>todos riem</i>))... tem uma diferença muito grande dela pra o primeiro D assim... é muito... é gigantesca a diferença
	Gustavo	turmas e turmas né?
	Ana	é
	Bruno	é... as duas... os trechos das aulas... de vocês... as duas da sequência são da mesma sequência... o começo é Gustavo... e depois é você... é aí... eu vou tocar outro pedaço aqui do Gustavo... tá?...três minutos ((<i>começam a assistir ao trecho de A1 em 34'27''</i>))
34'33"	Bruno	esse trecho é entre o M* ((<i>nome de um aluno</i>)) e o
T160	Gustavo	P* ((<i>nome de um aluno</i>))
	Bruno	e o P*... tá?... entre os dois ((<i>começam a assistir ao trecho de A1 em 34'40''</i>))
36'52"	Gustavo	((<i>todos riem</i>)) é bom demais
	Ana	as piadinhas
	Bruno	tá... tá aqui... é esse pedaço aqui ((<i>faz referência à sequência</i>))
	Gustavo	é... e aí só fortalece a ideia de que também são alunos e alunos... G* e M*... eles estavam conversando... só quem M* sabia o que era para fazer e G* não... os dois estavam... um tava de um lado o outro do outro e os dois estavam se comunicando... e um... conseguia se comunicar e... entender o que eu pedi... e o outro só conseguia se comunicar... e aí são alunos e alunos... é... mas assim... outra coisa que eu acho importante daquele trecho... complicado é a coisa da... da produção... pedir produção em sala de aula ainda é... difícil... porque a

		primeira pergunta é... quantas linhas?... e aí eles não estão preocupados com o conteúdo e sim com quantidade... e... é... uma coisa que eu estou muito curioso... é com os primeiros anos deste ano... porque eu fui começar a explicar texto dissertativo argumentativo hoje... e uma aluna... eu perguntei vocês já ouviram falar?... disso... aí eles... já... aí uns... já mas eu não lembro... mas a grande maioria outros disse eu nunca ouvi... mas a grande maioria da turma disse que já... e vocês ouviram falar de quê?... a menina me deu a definição de tese... de argumento e falou um monte de coisa... eu disse... tá bom querida... aí eu percebi que eles têm... aí eu disse então... ainda bem que vocês vão escrever redações ótimas... eles não não não... na primeira semana a menina veio me perguntar o que era tópico frasal... eu disse... oi querida?
	Ana	((<i>rindo</i>)) ainda bem que é esse ano que a gente tá... se não dá vontade de dizer que nem eu sei
	Gustavo	[disse oi querida... tudo bem?
	Ana	[é o que mesmo?... é a ideia é?
	Gustavo	é a ideia central do... do parágrafo... a ideia principal do parágrafo... é... ((<i>bate palmas</i>)) e aí... é... eu não sei como vai ser a experiência desse ano ainda... porque eu não... a gente não pediu ainda... a primeira produção que a gente vai pedir... é no final dessa semana... só de uma conclusão... mas assim... essas turmas... ainda tinham uma resistência maior vou falar das do ano passado que foi as que foi observada... ainda tinha uma resistência muito grande e essa... especificamente tinha uma resistência grande para produção... as redações do primeiro AB do primeiro A... não eram tão bacanas assim... é... e aí eu ainda... tenho muita dificuldade... nessa questão de... produção e... eu enquanto professor... é igual aquela coisa assim... tipo eu não sei quem foi que falou... no grupo que disse... eu não suporto aula de literatura... eu não lembro foi uma pessoa específica... eu não lembro quem foi
T170	Ana	no grupo do
	Gustavo	dos residentes
	Ana	deve ter sido eu

	Gustavo	não sei... disse assim... eu não gosto de dar aula de literatura... eu... tenho muita dificuldade... eu Gustavo... tenho muita dificuldade em produção... e e... leitura e produção de texto... é... aí pronto aí... é... a gente percebe que eles perguntam a primeira coisa que perguntam é... quantas linhas?... e aí... e... eu poderia ter pedido uma quantidade de linhas para essa atividade... poderia ter pedido um artigo de opinião bem elaborado... mas é tanto... não foi bem elaborado... eles só fizeram um parágrafo... pequeno... sobre o que... eles defendiam... eu... é... aí volta para aquela discussão... da sequência... o que é importante e o que não é tão importante... sabe?... aí não que não seja importante... mas... eu dei uma adaptada... pra essa essa... como é que eu posso dizer?... pra fazer... desenvolver atividade de uma maneira que tivesse o objetivo fosse cumprido... que era eles darem a opinião deles... sem se preocupar muito em... fazer três parágrafos... de dez linhas cada... sabe?... é... aí eu vejo eu vejo dificuldade na... produção e também... ainda vejo é uma coisa que eu... me auto avaliando... e... essa coisa do dos meninos eu também acho importante... porque sempre vai ter aquele aluno que mesmo... desatento estará atento... e o aluno desatento geral... e a gente tá sujeito a tudo a ouvir de tudo na sala de aula... vamos supor que eu tivesse agido diferente... quando o menino perguntou qual era o assunto... eu fecho minha boca... termina de falar fecho a boca o menino pergunta... é pra fazer o quê?... sabe?... e... vai muito da nossa metodologia o que faremos... como a gente vai dar uma... como é que a gente vai fazer a... a volta aí o jogo de cintura... imagina que eu tivesse... tivesse dito... tivesse esculhambado o
		menino... você não prestou atenção no que eu disse? não sei o que lá não sei o que lá não sei o que lá... não vou dizer... aí ele teria que se informar com um colega que às vezes também não entendeu... ou eu... gritasse gritasse gritasse... no final dissesse... como esse menino ia fazer essa produção?... a partir... da raiva que ele tava por eu ter gritado com ele... sabe?... tudo é... é complicado é complicado
	Bruno	algum comentário?
	Ana	ainda tem?
	Bruno	tem... um pedacinho... um pedacinho que é a resposta
	Gustavo	Gustavo fez um filme ((Bruno ri))
	Ana	que eu lembro de uma coisa engraçada disso... desse dia aí... quando passar eu falo eu falo
	Bruno	algum comentário dessa parte aqui?
T180	Ana	não... eu não lembro dessa parte especificamente... eu lembro já da parte pra eles lerem
	Bruno	tá... era justamente disso aí... o próximo trecho que tem dois minutos ((começam a assistir ao trecho de A1 em 42'46''))
44'30''	Ana	ai ai
	Bruno	isso então tinha aquele pedaço que ele pede... e depois de um tempo... como você disse eles começam a ler... aí você queria dizer alguma coisa
	Ana	porque pelo que eu lembro a maioria... fez um texto baseado nesse argumento de que... muitos jovens têm preguiça de ler... por causa da tecnologia né?... aí teve uma menina que tava atrás de mim... que é uma que tem um defeito no braço que eu nunca tinha percebido
	Gustavo	V* ((segundo nome de uma aluna))... MV* ((primeiro e segundo nomes da aluna))
	Ana	acho que é... eu nunca tinha percebido... aí... que eu sempre confundia ela com R* ((nome de uma aluna))
	Gustavo	que elas são amigas

	Ana	aí ela ela... eu lembro que o argumento dela foi esse também assim... os jovens têm preguiça de ler... era mais uma... eles tavam mais admitindo... aí ela quando ela leu aí bateu palma... aí ela... aí no final da aula ela disse assim... eu lembro que ela disse assim... eu vou lá tá perdendo meu tempo de tá lendo nada... vou é jogar... eu não tenho tempo nem de baixar o Google... baixar como é?... baixar um Google pra mim... pra tá baixando o livro e lendo nada... eu vou tá perdendo meus jogos... mas eu assim acho assim que ela disse pra eu ouvir também... porque eu acho que M* (<i>nome de uma aluna</i>)... M* falou... mulher... como é que você diz isso na frente da professora? não sei o que... aí eu olhei... aí eu olhei... a aula já tinha acabado... eu disse... se um dia você tiver um Google só pra você você não precisa mais estudar... você já vai ter bastante dinheiro... mas assim... isso realmente foi um impulso meu ter respondido... mas... eu é eu... eu fiquei assim meu Deus... olha a contradição... ela acabou de fazer uma atividade baseada nisso... mas aí eu percebi que... na mente dela... foi só pra responder... porque assim que acabou ela disse... eu não vou tá perdendo meu tempo nada não... em tá... vou é jogar e disse o nome dos jogos isso que eles jogam agora... eu vou tá eu vou é jogar... eu vou tá lá per/ meu celular não tem nem memória pra baixar o Google... pra mim... pra eu baixar o Google... eu acho que teve um comentário que... da questão de unir a tecnologia né?... por exemplo você não tem o livro
	Gustavo	foi... eu acho que depois a gente foi falar de solução... uma possível solução... é... é importante isso... é importante isso que a gente tá falando agora... às vezes passa despercebido... a atividade... qual era o por exemplo... aí a gente para pra
		pensar... qual o objetivo da atividade?... sabe?... e como isso afeta eles?... porque tipo... a a atividade ela desenvolveu... mas a gente percebe que não desenvolveu... completamente... que ela não foi então ela não foi... é... como é que se diz?
T190	Bruno	sincera?
	Gustavo	é... sincera [na atividade... né?
	Ana	[refletiu né?
	Gustavo	ela não refletiu sobre a situação... ela só... fez o que seria mais fácil... né?... é é bem complicado isso
	Bruno	Gustavo falou da dificuldade pra pedir que eles produzissem... você também sente essa dificuldade?
	Ana	sentia... demais
	Bruno	é... a gente vai ver agora... a aula da Ana com... a... a continuação daquela sequência... tá certo?... primeiro são cinco minutos aqui (<i>começam a assistir ao trecho de A3 em 48'00"</i>)
51'25"	Ana	nessa hora eu acho... quase que eu pegava um livro e eu danava assim em quem tava entrando... porque entrou umas... teve uma entrada de umas dez vezes assim entrada e saída... nessa olhada que eu dei (<i>Bruno e Gustavo riem</i>)... mas eu acho que isso era... não sei se era um professor nessa hora
	Gustavo	minha gente o que que estava acontecendo nesse dia?
	Ana	tudo (<i>Bruno e Gustavo riem</i>)... tudo tumultuava a aula... era os alunos tocando era a aula da sequência a gente não teve um problema... os alunos não tavam com a sequência impressa aí teve que colocar no slide que foi a pior ideia
T200	Gustavo	foi

	Ana	não deu certo... foi tudo tudo foi nesse dia pra eu não dar aula... tanto que você percebe que tem os alunos batendo aí... mas eu tava tão desorientada ((<i>todos riem</i>))... que eu... acho que eu nem reclamei... eu reclamei... eu só acho que eu não escolhi mas tem uma parte aí que eu... dou grito nos alunos... mas assim... eu não reclamei... isso era G* C* que tava batendo... é
	Gustavo	o bonde... eita Jesus
	Ana	mas eu estava com esperança que eu ia terminar essa aula... mas tava tocando e eu pensei que acabava mas não acabava
	Gustavo	e parece que é dentro da sala né?... parece que é dentro da sala né?... o toque... porque... é
	Ana	ave esse dia foi oh pelo amor de Deus
	Gustavo	eu lembro desse dia... que eu tava dando aula lá e tava tendo essa essa... esse barulho... agora eu não lembro o que é que tava acontecendo na escola e por que... os alunos não foram liberados?
	Ana	era uma recepção... eu lembro que eu [perguntei a tu aí tu disse
	Gustavo	[ah... era o Se Liga Prota
	Ana	é... isso aí mesmo
T210	Bruno	se liga o quê?
	Gustavo	Se Liga Prota
	Ana	[aí o menino
	Gustavo	[é um evento que é feito... pra os alunos dos nonos anos... [que eles vão conhecer a escola e tal e tal e tal... só que... é... é bem mais orga/tem que ser bem mais administrado administrado melhor... o evento... só que foi totalmente desorganizado... a gente estava num prédio que... era muito complicado... e foi uma coisa que foi dita desde o início... não vai dar certo dar aula com o Prota acontecendo... não vai dar certo... inclusive eu disse à J* ((<i>nome de uma pessoa da equipe administrativa da escola</i>))... que é a coordenadora pedagógica...
		porém... foi dito... tem que dar aula... não vai liberar os meninos... aí deu nisso
	Ana	[e por que que num
	Ana	deu nisso... aff
	Gustavo	que foi uma aula totalmente improdutiva... não deu pra dar aula... assim... deu ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... não deu pra dar a aula... porque a aula foi executada... mas
	Bruno	continua tá... tá no minuto doze e meio... vai até o quatorze ((<i>voltam a assistir ao trecho de A3 em 53'56''</i>))
55'35"	Gustavo	oh aí... mesmo com zoada mesmo você tendo que falar mais alto que a zoada... os meninos tavam fazendo
	Ana	tavam
T220	Gustavo	não foi?... eles fizeram
	Ana	eles fizeram
	Gustavo	tá vendo?
	Ana	por incrível que pareça eu tinha mais facilidade pra eles fazer... a atividade da sequência do que... quando era a sequência nossa... porque... nessas aí a gente pegava uma briga... se vocês não fizerem não tenho o visto... todos tinham... mas essa eu acho que... como... ele eles confiavam mais nessa que eles iam receber o visto... certeza mais nessa... eu tinha mais facilidade nessas... não que eles gostassem... eles reclamavam muitos reclamavam da... sequência em si mas eu não tinha tanta dificuldade quanto... como era com a sequência que a gente produzia
	Gustavo	sei

	Ana	mas nesse dia eles fizeram... aos trancos e barrancos assim na questão de conduzir a aula... mas eles estavam respondendo porque foi o texto que você já tinha discutido... eu eu li o texto com eles... mas esse texto fazia referência a outro texto... que tu já tinha discutido... pronto... tem esse daí
	Gustavo	que é esse texto aí foi quando a gente... foi naquela aula lá que a gente assistiu
	Ana	é
	Gustavo	a gente discutiu os dois textos... a gente leu o primeiro... que era... o texto bacaninha e depois... o texto... que não era tão bacana... e aí fez a atividade
	Ana	mas foi uma discussão boa porque eles lembraram... tanto que tem um trecho... eu lembro que eu disse assim... é... esse texto aqui vocês... discutiram com Gustavo porque justamente foi a tua aula que eu gravei... aí eles lembraram... foi uma discussão... foi uma discussão boa eles... responderam assim
T230	Bruno	essa aqui né?... aqui... e essas perguntas
	Ana	é
	Bruno	essa aqui que você estava falando do relacionamento
	Ana	eram essas
	Bruno	((<i>olhando para Gustavo</i>)) mais alguma coisa para dizer do (depoimento) dela?
	Gustavo	é... realmente foi um problema e... e... a gente tem esses esses ((<i>inaudível</i>))... lá na escola... por conta de diver/... de diversas questões... falta de organização... a falta de planejamento para o evento... que não houve... foi o que a gente mais falou e o planejamento... o o evento não foi bacana... por conta da falta de planejamento... o problema com as aulas... porque terminava terminou que as aula... não foram bem dadas ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>)) né?... é porque tipo... é... eu ainda disse... Ana... fique na sala... dê a aula... não foi?
	Ana	foi
	Gustavo	aula vai acontecer... e aí... terminou... que vários professores... volta aquela questão que a gente tava comentando... antes de Ana chegar... os professores disseram... ah... eu não consigo dar aula... assim... aí liberava os meninos... ou
		ficava na porta... sabe?... e aí não dava aula... mas mesmo com o moído a gente... o combinado não foi dar aula?... a gente deu aula... entendeu?... é isso
	Ana	e eu não entendi porque assim... era era uma coisinha bacana tava tocando música bacana... e o que eu não entendi foi justamente isso... tanto que eu lembro que eu perguntei aos meninos... por que não liberaram vocês pra vocês também... ver o... a banda e tal?

	Gustavo	de fato... é porque normalmente quando tem esses eventos... por isso que eu achei estranho perguntei... o que que tá acontecendo que os meninos tão na sala?... sabe?... por que os meninos estão na sala está tocando música?... deixa que era o Se Liga Protá... que foi o maior moído... que a gente passou... tipo era decidido uma coisa... na hora mudava... ah... não vão vim não foram liberados... porque o que era para ter sido feito... era pra o Se Liga Protá só acontecer em um horário... e no outro teria aula... por exemplo... a gente teria aula durante a manhã... e à tarde... liberava os meninos e fazia o Se Liga Protá com os nonos anos... inclusive até os próprios professores iam ajudar... mas... assim não tinha como... aí disse... não pode liberar os meninos não sei o que lá não sei o que lá não sei o que lá... foi pra um lado foi pro outro foi pra um lado foi pro outro... decidi que não ia liberar os meninos... aí o Se Liga Protá acontecia aqui... e a aula aqui ((faz as indicações com as mãos))... dentro da sala... falta de planejamento... totalmente porque... ah não pode liberar os meninos ah não pode liberar os meninos... tá... não pode liberar os meninos quando tem uma estrutura quando a gente tá no lugar da gente... quando realmente dá pra fazer... mas aí não tinha como fazer... não tinha como fazer de maneira alguma... a gente não estava no prédio o prédio... o Se Liga Protá aconteceu em dois mil e dezoito... foi bom... foi ótimo... por que? era toda uma coisa pensada... tinha como dar aula aqui... e a música no auditório... não interferiria... os meninos passavam OK... só passavam... não tava ali o tumulto não estava ali... sabe?... mas tudo foi realmente um problema de... da... do planejamento do evento... e aí termina também afetando na aula... tudo tudo chega pra aula... tudo reflete na aula
T240	Bruno	e mesmo que fosse aqui... de repente o fato de vocês estarem dando aula... impediria ((faz o sinal de aspas com as mãos))... de certa maneira que vocês estivessem participando
	Gustavo	do evento
	Bruno	mais
	Gustavo	diretamente do evento
	Bruno	às vezes não é só o... o ambiente que
	Gustavo	também
	Bruno	né?... [são
	Gustavo	[é uma série de questões que... manda quem pode obedece quem tem juízo né assim que fala? ((Bruno ri))
	Bruno	((olhando para Ana)) mais alguma coisa?
	Ana	não
T250	Bruno	agora... é... são seis minutos... tá?... e é... vai ser em vários momentos... tá?... eles estão ligados mas é ((começam a assistir a um segundo trecho de A3 em 61'23''))
61'33"	Gustavo	tá no slide né?
	Bruno	oi?
	Gustavo	a coisa tá no slide a sequência no slide?
	Bruno	tá... tá
	Gustavo	que eu usei na TV... só que aí eu acho que nesse dia... não tinha TV por conta do Protá... aí foi para o slide... tu tava usando o o... o data show branco ou o grandão?... [lembra?
	Ana	[não sei... acho era o branco
	Gustavo	ainda é melhor que o grandão... que você não enxerga nada
	Ana	mas o ruim é que tava sendo projetado... aí tinha um... [um pilar assim que... impedia de ver

	Gustavo	[ah sei... vixe
T260	Ana	aí eu lembro que eu pedia... virem para vocês ver... aí... eu não vou virar não dá pra ver... não dá pra ler
	Gustavo	é meu filho é um problema... é foi na época das faltas de folha ((faz uma careta))
	Bruno	viu como a gente é afe/... como a nossa profissão é afetada
	Gustavo	por tudo
	Bruno	oh os trechos que vocês foram pegando... como eles conversam com os outros a aula sendo afetada assim... é
	Gustavo	de fato
	Bruno	tá... deixa eu tocar ((voltam a assistir a um segundo trecho de A3 em 62'35''))
64'07''	Bruno	é... é essa aqui né?... esse aqui você ia ler isso aqui
	Ana	certo
	Bruno	aí... é... eu continuo ainda falando... os trechos falam disso ainda ((começam a assistir a um segundo trecho de A3 em 64'31''))
68'18''	Bruno	aquele trecho primeiro era... exatamente antes desse... né?... e aí agora... tá no três eu boto no onze ((começam a assistir a um terceiro trecho de A3 em 68'34''))
T270	Bruno	era aqui... esse último trecho acaba aqui ((olha para Gustavo))
70'22''	Gustavo	é eu pra falar?
	Bruno	é
	Gustavo	é... eu acho que o maior problema desse desse trecho aí realmente é o negócio do da sequência... foi a gente assim... é uma experiência... que a gente percebeu que... realmente... a sequência física é muito importante... pra o desenvolvimento da atividade... a gente pode tentar outra estratégia diferente botar na TV e tal... mas... atrapalha muito assim a a... o desenvolvimento mesmo da atividade... porque a gente perde muito tempo tendo que explicar minuciosamente e às vezes nem atenção eles estão prestando... quando a gente chega no último ponto eles não lembram nem do primeiro mais... sabe?... é pra o... uma atividade como essa... é... totalmente necessária a sequência física... acho que o maior problema... realmente foi a sequência física... a falta dela no caso
	Ana	e eu lembro que isso aqui... sobe mais... acho que vai até... não sei se... a H
	Gustavo	H
	Ana	é... e aí... eu lembro... que eu... eu acho que eu fui uma das das... no primeiro A... uma das primeiras a aplicar... aí eu conversando com outros... com os outros residentes eles tinham dúvidas se iam fazer isso... isso porque... isso é o quê?... ler e discutir cada... orientação... só que aí a gente tava com medo assim... não dar certo... por causa que não tinha... a sequência física... mas também de se dissesse assim... vocês têm... dez minutos para responder essa questão... se eles iam se dispersar mais ainda... aí eu disse não... eu vou tentar ler e discutir com eles... tanto que toda letra eu ia lá lia... aí eu voltava no slide e tentava... aí no dia que eu vim olhar essa aula com o Bruno... eu contei... porque R* ((nome de uma aluna)) teve uma hora no vídeo não mostra mas... eu tava escrevendo... você tava escrevendo o quê? eu já disse cinco vezes... e eu... tava dizendo... e eu contei né?... no dia que eu vim olhar com o Bruno realmente eu expli/eu mostrei... eu disse... gente isso não é pra copiar... isso são críticas orientações não sei o que... mas eu acho assim se eles tivessem o:... com o:
	Bruno	o papel

	Ana	a sequência física... e eu também não copieei no quadro... foi... eu falei né?... foi só na oralidade... eu disse assim não é pra... não é pra... copiar... só que eu tinha falado tanto... que eu... não tinha passado pela minha cabeça que... um aluno não ia ouvir... depois de tanto que eu falei e ia escrever... foi quando ela disse eu já estou escrevendo aí... eu perdi a paciência... mas foi difícil essa aula apesar que eles fizeram... mas assim... eles interagiram mas foi... foi difícil... porque tudo tinha que ficar na minha fala né?... como eles não tavam se virando... pra olhar
T280	Gustavo	e também assim... se você desce pra explicar aqui... pra retomar o texto lá em cima... é outro trabalho... tem que subir... [aí depois tem que descer... tem que subir tem que descer
	Ana	[tem que descer... pronto... é essa atividadezinha que... dispersava
	Gustavo	é... atrapalha muito
	Bruno	a gente separou inclusive três trechos que ela... no primeiro tá lá no outro vídeo... aí depois de um minuto ela repete a mesma coisa... aí depois de uns:... sete minutos aí é a quinta vez que ela... ela diz é a quinta vez
	Gustavo	é realmente... o problema é da sequência... evitaria muita... né?... até o... até o:... evitaria evitaria aquele estresse... aquela falta de paciência porque realmente... a pessoa... dizer dizer dizer e o menino ainda dizer... eu tô copiando... é pra pessoa dizer assim
	Ana	e era logo R* ((nome de uma aluna))
	Gustavo	logo R* ((faz uma careta))
	Ana	quando ela disse aí eu fiz não
	Bruno	por quê?... quem é?
	Ana	R*
T290	Bruno	e?... o que isso implica?
	Ana	que ela nunca prestava atenção... aí sempre era não ouvi
	Gustavo	ela tem um histórico de não prestar atenção
	Ana	ai não ouvi... [não percebi
	Gustavo	[eu não sabia
	Ana	eu não sabia
	Gustavo	é
	Ana	foi logo se tivesse... talvez se tivesse outro aluno que tivesse dito
	Gustavo	fosse diferente né?
	Ana	talvez... ou talvez não não sei... mas como foi ela que disse
T300	Gustavo	é verdade de fato... ela é... ela já tem esse histórico de não atenção
	Ana	((simula a fala de R*)) eu não sabia
	Gustavo	não saber das coisas
	Bruno	é... a gente vai dar uma paradinha já já... daqui a uns dez minutos... é:... todos esses/... da sequência... porque a gente terminou de ver todas as... os trechos que vocês pediram das sequências... né?... aí ele já sabe até o que eu vou perguntar... é:... mas... o que é interessante é que parece que todas elas apontam para... tanto nas de Gustavo quanto nas suas... de problemas que fizeram... que impactavam na aula... o aluno ter que tirar o aluno... é:... ter que mudar o aluno... ter que tirar o aluno da sala... é... a folha que não tinha
	Gustavo	a música atrapalhando
	Bruno	a música... né?
	Ana	a música
	Gustavo	é verdade... já... já é difícil... fazer a sequência porque ele já tem um... um uma

		repulsa... e aí vai somando... vai... havendo essa... junção de coisa de coisa... termina que... a aula da sequência se tornava... fardo
	Bruno	((<i>olhando para Ana</i>)) qual a sua opinião sobre as sequências?
	Ana	Bruno eu não gostava muito delas... mas
T310	Bruno	elabore ((<i>ri</i>))
	Ana	mas aí... eu acho que faltava... não sei... tinha muita atividade que pra mim era assim não explorava tanto... a o... a inteligência do aluno... era muita questão assim... essa não essa de... essa que foi de artigo de opinião eu achei bem interessante... mas tem uma... em específico... agora não vou lembrar qual... sei lá eram questão que eu olhava e dizia assim... meu Deus do céu... se eu fosse aluna eu não respondia isso aqui... mas assim eu acho que... pra não ficar tão vago a minha resposta... eu acho que poderia ter um trabalho mais... com... poderia explorar mais a questão do... do que eles gostam mais... pronto... a sequência... agora assim... eu não sei... tinha tem um... como é?... me fugiu a palavra... tipo um estudo... pra conhecer os alunos para depois fazer as sequências?
	Gustavo	é... normalmente as sequências... eram feitas... a partir do... do da avaliação diagnóstica... [vinha uma avaliação do
	Ana	[sim... da avaliação
	Gustavo	do IQE... não ICE mas IQE... o que é o Instituto Qualidade de Ensino... mandava uma prova... eles faziam a prova... a gente mandava prova pra eles... e depois eles mandavam as sequências... visando as... maiores dificuldades porque isso é... um... é... a prova era em nível estadual... então toda Paraíba fazia a mesma sequência... então era o que... a Paraíba toda apresenta se como o maior... dificuldade... não necessariamente do Paulo Freire
	Ana	ah... entendi... porque teve... teve uma sequência não lembro se foi a de reportagem... crônica... eu não sei... que eu pensei assim que eles iam gostar... mas eles odiaram
	Gustavo	eu acho que foi a de
	Ana	odiaram... porque eu digo eu acho que essa vai
	Gustavo	foi mais recente agora?
	Ana	foi... uma das últimas
T320	Gustavo	então eu acho que foi reportagem impressa e digital
	Ana	eu acho que eles vão se encontrar mais
	Gustavo	que era bem cansativa que ela falava do... da poluição... [dos mares né?
	Ana	[pronto... ixe
	Gustavo	e era... pra piorar... ela era... assim... tinha um texto enorme... só que o texto enorme... estava como se fosse... escaneado e numa página de jornal... aí a letra era bem pequenininha... a a... as sequências ainda foram impressas no tamanho livreto... que era menor ainda... aí isso tudo implicava na... eles ah eu não tô enxergando... sabe?... ficava todo um caso... de fato... acho que reportagem impressa e digital era... bem problemática... que eu lembro... de... da CPU ((<i>órgão da administração da escola</i>)) me perguntando... Gustavo pode... esse aqui dá para ser impressa... grande ou pequena?... aí eu disse grande... porque tem texto de letra pequena... aí a sequência chega nas minhas mãos pequena ((<i>faz uma careta</i>))
	Bruno	é... aí tem uma pergunta clássica... antes do intervalo que é... aí você tem que responder primeiro porque Gustavo já respondeu essa pergunta duas vezes... que é assim... imagine que você é... Gustavo é novo na escola... certo?... é professor e você já está lá... já teve um ano com a sequência com os nivelamentos que o nome oficial é nivelamento né?

	Gustavo	é nivelamento
	Bruno	então você já teve um ano com eles ele acabou de chegar passou no concurso e tá lá olhando para a sua cara... o que você diria pra ele sobre as sequências?
	Ana	como professor?
	Bruno	é... ele é professor e você também é professora lá só que a diferença é... você estava lá ano passado com todas as sequências... uma verdade... né?... você
T330	Ana	é
	Gustavo	((<i>inaudível</i>)) bonitinha
	Bruno	tá... diga aí o que você diz pra ele
	Gustavo	eu vou ter que aplicar esse ano e aí?
	Bruno	e aí?
	Ana	assim... eu ia dizer assim né?
	Bruno	ia dizer não... pode dizer... diga
	Ana	eu ia dizer assim... com esse meu jeito de agora... ia dizer Gustavo olha... você vai ter muito trabalho... boa sorte porque eu não... não é não são atividades interessantes eu não vejo muita atividade interessante... eu ia dizer isso... mas se quiser fazer... se quiser ter uma tática pra eles fazerem diga que vale visto e ponto... eu ia dizer isso
	Bruno	aí ele vai fazer o mesmo processo... imagine que você é nova... e aí Gustavo que você diz pra ela?
	Gustavo	minha amiga... olhe... vai dar trabalho... mas assim... tem tem umas coisinhas boas... tem outras que não são tão boas não... mas... é... a gente tem um prazo para cumprir...
T340	Ana	a questão é essa
	Gustavo	que é o mais difícil... ter que cumprir o prazo... e aí... é... os meninos não gostam muito mas a gente tem que... tapear... de algum modo... é... mas assim... vamos fazer... vai dar certo tenha calma... vai dar certo você vai ter problema mas... vai dar certo... é... a gente tem uns momentos que a gente pode... se inserir nela enquanto o professor... fora a aplicação que a aplicação é... da nossa metodologia mas... é tipo... tem um momento do ponto de partida que a gente consegue fazer quando dá tempo... e no final também tem uma atividade final quando dá tempo... teve uns deu tempo outros não... mas a gente vai caminhando... cantando e seguindo a canção
	Ana	é a tua cara mesmo dizer isso dá trabalho mas vai dar certo... vai dar certo vocês... vocês vão fazer
	Gustavo	é mulher... vai dar certo... tenha calma... respira que dá certo
	Bruno	por que você disse que a cara dele?
	Ana	porque ele diz isso pra gente [toda vez... quando a gente iniciar uma sequência... vai dar certo
	Gustavo	[eu digo... eu digo mesmo... minha gente... calma que vai dar certo
	Bruno	não é a sua cara dizer isso?
	Ana	não ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	qual é a sua cara?... o que te
T350	Ana	eu não... não vai dar certo... não vai dar certo ((<i>todos riem</i>)) ((<i>a ACC1 é paralisada para um lanche</i>))
82'26"	Bruno	por que a gente não viu as aulas de
	Gustavo	de sequência
	Bruno	as aulas da sequência?
	Ana	sim
	Bruno	agora é as aulas que não são

	Ana	sim
	Bruno	da sequência
	Gustavo	do nivelamento
	Bruno	certo?... é... e a gente começou por Gustavo aquela hora... vamos... ver Ana agora ((<i>começam a assistir a um trecho de A4 em 83'01''</i>))
86'26'' T360	Bruno	e aí?
	Gustavo	eu tava na sala né?... eu não sei ficar quieto não... conversando... é... foi bacana nesse dia... fizeram uma zoada eles gostam de uma zoada... eita como é bom... adoro zoada... eu gosto também... mas mas foi uma coisa bacana... o bingo foi bem bacana... e foi... inclusive é... foi uma das aulas que eu vi você mais animada
	Ana	((<i>balança a cabeça confirmando</i>)) é... foi
	Gustavo	você disse que era mais fácil fazer as aulas da sequência do que as de você tá vendo?
	Ana	foi
	Gustavo	foi bem foi bem... foi muito boa essa aula
	Ana	essa foi uma das aulas que eu... dei assim com vontade... mas assim foi... foi... você disse uma coisa que... eu acho que eu comentei eu comentei com o Bruno no dia que eu vim olhar... que essa foi uma das melhores aulas assim no sentido assim que eu não ia já com aquele desânimo
	Gustavo	até por ser uma atividade diferente [também... você já sente
	Ana	[até por ser uma atividade diferente
	Gustavo	você já imaginava que eles receberiam de forma diferente né?
T370	Ana	de forma diferente... iam gostar né?
	Gustavo	tá vendo como... quando a gente chega né?... disposto a
	Ana	por isso que eu nem tava ligando pro barulho... claro... às vezes aquilo doía na minha cabeça tanto menino gritando e tal mas assim... foi uma aula divertida
	Gustavo	é... não necessariamente o barulho é... significa bagunça né?
	Ana	é
	Gustavo	assim... era mais entusiasmo [eles tavam empolgados com a atividade em si
	Ana	[era entusiasmo deles... eles queriam ganhar né?
	Gustavo	é
	Ana	e aí quando... eu disse assim... errou passou batido... eles um ficava chateando o outro
	Gustavo	é... é normal isso assim
T380	Ana	é
	Gustavo	se não tivesse isso... seria uma turma péssima... né?... não seria uma turma tão
	Ana	e foi melhor porque muitos já desconfiavam porque... nessa parte J* ((<i>nome de uma aluna</i>)) e... como é?... G* ((<i>nome de um aluno</i>)) que diz assim... mas eu errei em quê?... mas aqui eu errei em quê?... aí eles ficaram nessa ((<i>inaudível</i>))... eu acho que Gustavo resumiu tudo com esse comentário dele
	Gustavo	foi bacana essa aula... até eu tava tão animado que não ficava calado... dizia roda peão Maria ((<i>todos riem</i>))
	Ana	não Gustavo se fosse... se eu pegasse a câmera e gravasse ele até parecia um aluno... ele tava
	Gustavo	afoito... querendo ganhar
	Bruno	e aí ele disse alguns mo/... alguns motivos que... porque ele acha que você tava... como é?... qual a palavra que você usou?
	Gustavo	empolgado

	Bruno	empolgada entusiasmada com a aula... ele disse... porque talvez você soubesse que a aula ia
	Gustavo	ter uma receptiva... receptividade maior
T390	Bruno	é essa a ideia mesmo?
	Ana	era... porque era foi uma aula mais... voltada assim... a partir de uma brincadeira né?
	Gustavo	dinâmica né?
	Ana	uma dinâmica
	Gustavo	o jogo
	Ana	e aí eu fui muito animada assim pra dar essa aula
	Gustavo	volta aquela coisa lá... aquela discussão da gente do ano passado do... a palavra que a gente usava?... do... como era o nome que a gente usava?... tipo assim... pra uma aula... antes do assunto?... pra introduzir o assunto a gente usava... como é o nome?
	Bruno	motivação?
	Gustavo	é mas era outro nomezinho que a gente usava ano passado... era era outro nome... aula... do encantamento não... era outro nome
	Ana	sim
T400	Gustavo	era um nomezinho assim que a gente utilizava... pra... uma atividade... que não necessariamente é o conteúdo... mas é para introduzir o conteúdo de uma forma diferente... é como se fosse um encantamento mesmo assim... e aí... é... você tava trazendo... ia trazer o conteúdo né? tá introduzindo o que ia trabalhar... no caso era ortografia mas a partir de uma coisa... que era... da vivência deles... coisa simples um bingo... simplesinha... né?... que resultou na aula foi bem... divertida... foi bacana essa aula
	Bruno	mais alguma coisa sobre essa aula?
	Ana	não
	Gustavo	não
	Bruno	vamos então agora olhar a do Gustavo... é... a aula que não é... da... da sequência... assim não é sequência do estado
	Ana	essa não foi eu que gravei não... foi Rafaelly foi?
	Bruno	acho que foi J* ((nome da responsável pela gravação))... que gravou essa
	Ana	ah ((começam a assistir a um trecho de A2 em 90'26''))
94'06''	Bruno	você quer situar ela?
	Gustavo	hum hum... é assim... era tipo uma batalha naval... que tinha alguns lugares que tinha a bomba... a maioria era água e tinha umas bombas... e umas bombas S... e aí como é que funcionava?... toda vez que saía os meninos... eu dividi a sala em dois... em dois grupos... aí ia na sequência tipo assim... um dois três quatro cinco... isso é é cada aluno... por vez esse aluno da sequência por exemplo o primeiro começa com um ali... ele escolhia um número e uma letra... aí chegava ao quadrado... esse quadrado se tivesse água não acontecia nada... continuava o jogo e aí ia pro um do outro grupo... e depois voltava pra o dois três três entendeu?... aí se tivesse bomba é... ele teria que escolher um número entre um e vinte... acho que era vinte... e em cada número tinha uma palavra... e aí o que eles tinham que fazer?... alguém do grupo tinha que ir lá na frente no quadro... escrever a representação fonética da palavra... e classificar se era fonema... consonantal vocálico ou semivocálico... isso já foi no final... do conteúdo... era uma atividade de revisão... aí... sempre que... o grupo acertasse eles tinham o poder de:... eliminar alguém do outro grupo... o objetivo era
T410	Bruno	que foi o que aconteceu ali

	Gustavo	que foi o que aconteceu... o objetivo era... era... eliminar todo mundo do outro grupo... aí no caso a menina acertou... J* ((<i>nome de uma aluna</i>)) acertou... aí eliminou alguém do outro grupo... porque a partir do momento que elimina
		alguém do outro grupo... essa pessoa fica sem jogar
	Bruno	botou o nome... inclusive botou o nome da outra pessoa ali dentro
	Gustavo	marca ali o nome... no caso vamos supor que eliminou a pessoa número dois... aí quando voltasse já ia pro três... não ia pra o dois... aí a estratégia seria... eliminar aquele que é mais inteligente ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>)) por exemplo... sabe?... e aí... quando saía bomba com o poder de salvação... caso acertasse... além de eliminar o outro poderia salvar alguém que tava ali no caso... no caso essa pessoa que tava ali
	Ana	que era o eliminado
	Gustavo	é... e aí... vai sendo... babado aí
	Bruno	vamos olhar aqui até... tem mais ((<i>começam a assistir a um trecho de A2 em 96'13''</i>))
99'00''	Bruno	passou um tempo... aquele era no começo... mais pro começo da aula e agora... eu mexi certo? ((<i>começam a assistir a segundo trecho de A2 em 99'08''</i>))
100'58''	Ana	assim não tem muito o que falar porque... num num... foi interessante a dinâmica pelo pouco que eu entendi assim... mas não tem muito o que falar... agora assim pronto o que eu tô percebendo agora né?... que os alunos estão participando... a questão de pedir para o aluno ir no quadro e... ir lá fazer
	Gustavo	alguns alguns... se recusavam tipo assim... é quem foi?... acho que foi A* ((<i>nome de um aluno</i>))... ele não queria ir AV* ((<i>nome de uma aluna</i>)) também... ele... saía bomba na hora dele mas ele dizia... eu não quero ir outra pessoa pode ir?
T420	Ana	ah entendi
	Gustavo	é... alguns... acho acho que só foram eles dois... na turma... nas outras turmas acho que todo mundo ia
	Ana	pelo visto tá todo mundo assim interagindo
	Gustavo	é
	Ana	assim aquela coisa né?
	Gustavo	é... é
	Ana	a grande maioria... R* ((<i>nome de uma aluna</i>)) aqui brisando como sempre ((<i>todos riem</i>))
	Gustavo	como sempre
	Bruno	brisando
	Ana	na hora da brincadeira ela começa a rir mas na hora de prestar atenção
T430	Bruno	((<i>olhando para Gustavo</i>)) mais alguma coisa?

	Gustavo	não... é... é... é eu acho que eu... o porquê eu separei esse pedaço foi porque... é... importante a gente sempre procurar... a a... como é que eu posso dizer?... a coisa a... a... tornar a aula atrativa né?... a dinamização... de de... dar aula... porque lógico que nem sempre... a gente vai tá... vai fazer tudo direitinho... a explicação foi mais... só explicação sabe?... mas aí... vinha... chato chato chato chato... aí a pessoa traz uma coisa diferente pra... sabe? não ser tão... sempre... no outro conteúdo já foi na... que foi aquela parte da música já foi na... na explicação foi o processo invertido... a explicação foi mais... dinâmica ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... aí o resto foi mais sabe?... eu acho porque assim... eu vejo assim... não é todo dia que nós vamos conseguir ser dinâmicos... a gente não consegue ser dinâmico todo dia... não tem como dar uma aula diferente todo dia... vai ter momentos que a gente vai ter que ser mais tradicional... e... mas isso não quer dizer que... eu vou me me... habituar a ser tradicional... eu lógico que alguns momentos eu vou ser tradicional mas eu também tenho que... procurar... né?... essa essa... diferenciação... a gente focava muito isso quando... quando via... quando ia... vocês iam coisar as
		sequências planejar as sequências... que... vocês procuravam bastante isso né? [às vezes uma atividade mais... lu/ não é lúdica mas... é... de certo modo é... uma atividade mais atrativa pra eles como a do bingo que foi fantástica... foi uma sacada assim enorme... pra trabalhar a ortografia que é um assunto... chatinho... mas... pra introduzir de um jeito bacana é aquela coisa de... que a gente eu já comentei com o Bruno... de... conquistar o aluno pra depois... dar trabalho a ele sabe?
	Ana	[é
	Ana	é
	Gustavo	tem que saber ó... é boy vamos não sei o que lá... pegar ele... quando ele tiver bem na sua você chegue... sabe?... não é enganar... mas é fazer ele se sentir bem com você e com o assunto... aí tudo flui melhor
	Ana	é... eu me lembro disso... tu sempre falava isso
	Gustavo	e tudo tudo flui melhor quando a gente consegue fazer ((<i>inaudível</i>))... quando passa nesse processo porque se a gente já chega bem ((<i>faz uma careta</i>))... na sala... ah bá bá... aí vai terminar ele se cansando e você já vai criar... aquele pré-conceito que é o que a gente tem quando vai pra sala... sabe?... aí vou pra o primeiro A ((<i>faz uma voz diferente</i>))
	Ana	que da mesma forma que que eu tinha com eles eles também tinham comigo né?
	Gustavo	hum hum
	Ana	era... eu sentia
T440	Gustavo	que é uma via de mão dupla... e aí... é importante a gente sempre... tentar isso... porque às vezes termina... como eu falei é... tem muito a ver com a su/... com a tua aula... porque... o trecho que você escolheu porque... termina que... não é por ser uma brincadeira mas... a aula sai se desenvolve melhor sabe?... os alunos participam... eles tão interessados em entender o que vai acontecer... como vai acontecer... por que está acontecendo isso
	Ana	realmente... é interessante
	Bruno	((<i>olhando para Ana</i>)) mais alguma coisa?
	Ana	não
	Bruno	e aí tinha em comum... essa história... nos dois tinham
	Gustavo	é... eram duas aulas... diferentes né?... diferentes ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))

	Bruno	é... tinha um caráter de brincadeira... né? é... uma brincadeira dinâmica... nas duas aulas... você disse que surtiu efeito você disse que se sentiu bem naquela aula
	Ana	foi
	Bruno	e pra ele?... você acha que... surtiu efeito assim?
	Ana	porque eu acho assim... eu já tinha percebido essa facilidade porque Gustavo... é da pessoa quando ela é brincalhona... consegue ser mais... independente se... se você já tá acostumado ou não... tem certas pessoas que têm uma facilidade maior pra se abrir brincar... então eu já percebo/ eu já percebo que... tipo assim às vezes a gente tava tendo isso aqui na reunião a coisa mais chata do mundo aí... tu ou então Miguel soltava uma brincadeira... então já é já... eu acho que é de pessoa pra pessoa... isso em Gustavo eu acho... isso com certeza... respondendo à sua... pergunta... surtiu efeito mas assim... no meu caso... não foi um/ uma coisa... assim... tipo quando Gustavo disse aqui... aquilo realmente porque aquilo me resumiu porque... dificilmente em outra aula você vai me ver com... esse mesmo entusiasmo... e no de Gustavo não... porque ele tem essa facilidade maior de... brincar... de... ir assim... ir na... caminhar pelas nuances falar sério mas também brincar... ele... ele é esse tipo que eu não sou... eu não sei... principalmente quando eu tô numa situação tensa eu não consigo
T450	Gustavo	sei
	Ana	entendeu?
	Gustavo	um mecanismo de defesa né?
	Bruno	mas você não conseguiu naquela aula
	Ana	não então... como eu disse... se aquela... se desse jeito foi uma duas três foi no máximo... entendeu?... coisa que... nas aulas que eu observei de Gustavo sempre tem uma... e também assim a interação que ele tem com os alunos
	Gustavo	eu entendi o que você tá dizendo... eu entendi o que você tá dizendo... que não necessariamente... é eu... pelo que eu entendi... do que tu tá querendo dizer assim... que não necessariamente... a brincadeira está na atividade
	Ana	é
	Gustavo	tipo assim eu tô explicando... uma coisa mais séria explicando [mas aí... do nada o jeito de explicar que é engraçado
	Ana	[mas do mesmo jeito... que é engraçado
	Gustavo	entendi... é aquela coisa do... do foi o que... Eva colocou como senso artístico... né que... a minha forma de se desenvolver... [é até a presença física
T460	Ana	[é... até a presença física já é... já é diferente... o jeito assim quando tu chega... principalmente em dois mil e dezoito quando a gente tava indo só observar que às vezes era a primeira aula... tu já chegava brincando... entendeu?... e... o fato de dar que bom dia já brincando então logo a gente percebe que... não era nada demais... mas era algo que já tinha na fala no jeito de se expressar diferente
	Gustavo	entendi

	Bruno	mais alguma coisa? ((Ana através de sinal com a cabeça indica que não))... é:... pra terminar... aí é... Gustavo também já sabe... mas ele já sabe a pergunta mas mudou o sujeito... então muda... a resposta... né assim... é::... que é::... o que eu vou fazer as duas perguntas pra que dê um tempo pra você pensar... tá?... a primeira é assim... o que que você aprendeu ou percebeu... sobre você... e sobre as aula/ e sobre Gustavo?... vendo esses... esses trechos... tá?... é:... e a segunda é que sugestões você daria... é... pro Gustavo? ele também vai fazer a mesma coisa pra você... tá?... só que você vai começar... é::... e sugestão assim não necessariamente de:... de coisa ruim... né assim... pode ser pode ser... como é?... ponto de atenção
	Gustavo	ponto de atenção
	Bruno	é como a escola diz né?... a escola diz lá é
	Gustavo	pontos positivos e pontos de atenção
	Bruno	pontos positivos e pontos de atenção você pode dizer você poderia... hum... mudar isso... mas você também pode dizer assim ah... eu acho que você deveria continuar a fazer isso... certo? a ideia de sugestão não necessariamente é uma sugestão... de algo... negativo ((faz o sinal de aspas com as mãos))... tá?... é um ponto de atenção... vamos começar... o que você aprendeu ou percebeu sobre você e sobre Gustavo vendo esses trechos? ((Ana utiliza vinte segundos para rejeitar uma chamada em seu telefone celular))
	Ana	como é?... é o que eu apren/... é o que eu aprendi
	Bruno	ou percebeu
	Ana	ou percebeu
T470	Bruno	sobre você... e sobre o Gustavo a partir do... do que a gente viu hoje do que a gente conversou hoje?
	Ana	na... na minha parte que assim... percebi aprendi... isso eu já tinha percebido só que eu... confirmei né?
	Gustavo	comprovação
	Ana	comprovado... de que... eu preciso... tem algo que ainda me trava... eu não sei se... se é uma... assim... uma certa desesperança que... eu tenho... mas... eu eu aprendi que eu ainda eu sou muito tra/ para exercer essa profissão eu sou muito travada... al/ eu preciso mudar alguma coisa assim... enxergar... que eu que eu... preciso fazer... se eu for continuar nessa profissão né?... com vontade... não para preencher um currículo né?... sobre mim que eu comprovei isso eu já... a Residência ela me possibilitou essa comprovação... e sobre Gustavo... eu não acho assim assim eu não sei... Gustavo você percebe que ele que ele... que ele se sente mais... mais à vontade assim... eu não sei se durante o seu percurso de estudante se você teve essa dúvida será que eu quero mesmo ser professor... mas é assim quando a gente... apesar de você ser muito novo terminou... um dia desse praticamente... e assim às vezes é de uma experiência que... geralmente a gente não percebe... eu tentava olhar assim geralmente não percebo tipo assim... mas por isso que eu não concordo com o que você diz assim... sei lá ((inaudível))
	Bruno	o quê?... ah
	Ana	porque eu acho que o seu jeito ia agregar muito... ((inaudível)) universitário... é isso... eu respondi ou eu fugi da?
	Bruno	não... agora faltou a segunda parte
	Ana	que é a sugestão
	Bruno	isso

	Ana	é assim... o que eu sugiro pra Gustavo... assim... é pra você não mudar realmente esse seu jeito... por quê?... você sabe tem muitos alunos ali que gostavam de você não só como professor mas... como amigo também assim... você via... porque o aluno às vezes quer se apegar ao professor mas às vezes o professor coloca uma barreira né?... e tinha muito aluno assim que eu percebia a forma como eles falavam a forma como eles te abraçavam então eu sugiro pra você não mudar... porque sempre ocorre o mesmo no começo geralmente... no começo como professor... no começo nessa profissão é assim a tendência... eu sugiro que você não mude que você não caia nesse... que não é um discurso assim... que é muito/ é verdade também desse desgaste que acontece porque realmente... porque eu não sei... eu não sei o nome dela que entrou lá e conta o número de alunos
T480	Gustavo	dona R* ((nome da funcionária da escola))
	Ana	um dia eu sentei... eu sentei eu estava esperando minha aula começar... eu sentei do lado dela... assim se realmente naquele dia eu tivesse... em dúvida se eu ia continuar nesse curso ou não se eu dissesse assim Deus me deu um sinal... pelo que eu ouvi dela eu tinha desistido... porque ela sentou eu acho que a gente ficou uns quinze minutos conversando... assim foi quinze minutos só ela... só me dando força pra não continuar... minha filha o que que você tá fazendo aqui? você é tão nova... olhe... olhe meu estado... eu já sou velha esses alunos ninguém/não tem um jovem aqui que não quer nada com nada... nada com nada não sei o que não sei o que... então assim... eu acredito em Deus que em algum momento ela... teve uma esperança de que isso... de que ia dar certo lá o... o babado... só que... nesse momento que ela me disse isso eu já percebi que ela não tinha mais esperança... os problemas que com certeza ela passou que ela deu a entender que tinha passado por muita coisa... nesse percurso... só fez só faz com que ela enxergasse naquele momento só assim eu tô aqui só pra cumprir pra conseguir me aposentar porque não dá mais certo... aqui não tem uma salvação... então eu lhe sugiro isso pra que você não... não perca isso Gustavo porque falta... tem muito... porque assim... você tava falando dos alunos que... passam que vão pra o conselho e passam... aí você tava falando eu... eu mentalmente eu
		comecei a rir... por quê?... eu nunca passei por média em matemática física e química... e os professores me odiavam... eu percebia... o jeito que eles me olhavam... mas por quê?... porque era escola particular e aquela coisa... se ela ela vai só reprovar só por causa da tua matéria?... nas outras... e aí não... passa... entendeu?... porque se não era aquela ameaça... se não passar sai... é uma mensalidade que perde tinha essa influência também... então é difícil porque eles estavam lá tentando e eu não tava me esforçando... entendeu?... também tem essa parte... e... o problema é que eu vou entrando numa coisa numa coisa e nunca fecho pensa que eu tô enrolando mas não é
	Bruno	não

	Ana	mas é muita coisa que realmente a pessoa assim quer falar mas principalmente isso... pra você não perder porque falta... porque é muito fácil a gente chegar e dizer esses alunos não quer nada com nada... são um bando de desinteressados... mas é alunos que tão numa sala que não favorece... calor... às vezes tá... estudar só que... eles olham assim... como muitas vezes eu falava assim na reunião... nem eu tô vendo o sentido nesse assunto... mas quando chega... quando o professor vem dá uma brincadeirinha claro não são todos que vão entrar porque dificilmente a gente consegue um êxito de cem por cento... mas aquele que já tava um pouco mais desanimado já se anima mais né?... isso falta assim na escola... esse... esse professor que sabe... sabe fala sério como você fala mas também assim... brinca... falta... falta eu acho que em todo o canto... na questão do estudo de educação de estudo... no campo acadêmico falta na escola principalmente porque... é... quando o professor ele... se insere nessa condição de... eu não aguento mais eu tô cansado aí ele pega todos os argumentos é muito aluno são muitos alunos é muito trabalho é muito aluno enfrentando então pra que que eu vou ser... bem humorado?... eu vou ganhar o que com isso?... eu lhe sugiro isso assim... agora... e... consequentemente... volta a... porque... o que eu percebi de mim... vai vai contra o que eu percebi de Gustavo assim... são duas são coisas opostas... eu percebi que eu sou muito travada tem alguma coisa... que infelizmente eu ainda não consigo... me encontrar... assim... porque... a gente conversando as que eu fiquei mais próxima na Residência eu consegui me encontrar mais se eu tava com dúvida... eu tive a certeza mas eu não... ainda falta alguma coisa... eu não sei o que é... mas... talvez eu saiba mas assim... falta admitir... e vai de vai de encontro à questão de Gustavo... porque Gustavo a gente já percebe eu não sei se... se você tinha outros planos... para a profissão que você escolheu assim... agora não conseguiu outros cursos e veio fazer esse... mas a gente percebe que agora você tá... você se encontra na sua profissão... nas aulas é de acolhimento que... têm antes das aulas começar? ((<i>Gustavo confirma com um sinal</i>))... eu percebi tu a outra menina acho que de História... mais animados tínhamos que já estavam assim... não conseguiam brincar mas tu chamava... então... às vezes é como você disse... não é... uma brincadeira mas até a forma como você fala... que já... já anima alguma coisa... eu sugiro isso assim pra ele não mudar isso... que realmente isso é pouco... e faz falta
	Bruno	eu fiquei com uma pergunta mas depois
	Gustavo	não pergunte logo
	Bruno	não... depois eu pergunto
	Ana	muitas perguntas não... eu já respondi são essas
	Bruno	Gustavo o que você aprendeu?... você viu novas aulas
	Gustavo	é menino
T490	Bruno	o que você aprendeu sobre você [e sobre... Ana?
	Gustavo	[aprendi coisas novas hoje... o que eu aprendi sobre a minha pessoinha?... é que... eu eu é... eu ainda... eu tava pensando nisso

	agora... eu aprendi que... que... é... eu ainda tenho esse esse... como é que eu posso dizer?... eu muitas vezes... pelo pelo... essa questão da... não é intimidade mas... a... essa coisa esse meu jeito... ainda dá uma abertura... que não é a melhor... mas eu eu... não vejo isso como um ponto negativo... eu... eu... talvez é... não tenha... não eu acho que não foi isso eu tô viajando pera aí... calma... eu... é... tenho que sempre estar... a respeito de mim... tenho que sempre... tá avaliando uma melhor maneira de de... chegar nos meus estudantes... porque... às vezes eu penso que me expresso de uma maneira e me expresso de uma diferente... e aí... muitas vezes isso... termina atrapalhando o rendimento da aula... como foi o caso de P* ((nome de um aluno)) por exemplo... é... e sobre Ana... o que eu aprendi sobre ela... Ana e que tem totalmente a ver com a sugestão que eu vou dar... é a coisa... tem tudo a ver com o que você falou de você... é a coisa da... permissão... você se dar a permissão... porque... você a gente vê... como na aula da... do bingo... que você... sabe... fazer aquilo... e em outros momentos... a gente vê também que você... sabe... se expressar não... com uma barreira... porque mesmo na aula da sequência... tinha... você solta uma outra que... que é uma forma mais... mais dinâmica... quando quando a menina vai no banheiro e volta cinco minutos depois você diz aí alguém morreu?... ninguém morreu ... isso é muito minha cara você se coloca muito diferente de mim mas isso é muito minha cara... de brincar assim só que eu ainda percebo o que você falou de ter uma trava... e essa trava lhe... não lhe deixa se permitir... então já... já segue no conselho... se permita... porque você sabe que você tem isso aí... você tem... mas... é você tem que entender... já é também outra sugestão... entender que nem todo dia o mar vai ser claro sabe?... tem dia que o mar vai estar sujo... a água vai estar barrenta ((Ana ri))... ninguém vai enxergar nada... mas... tem dias de luta e dias de glória... e eu acho assim que se... esse for o caminho que você realmente quer trilhar... porque... eu não acho que a gente escolhe ser... professor... acho que a gente tem que se sentir professor... e aí já respondendo à pergunta que você... você fez que se eu sempre quis isso... não eu num... eu não sempre quis isso... quando eu terminei Ensino Médio eu não queria... fazer Letras não... eu fiz Letras porque... eu não ia ficar sem fazer nada... eu disse eu vou fazer Letras... mas eu fiz vestibular pra Campina... Arte e Mídia tal tal tal tal... passei na prova mas não passei no ENEM... aí na mesma época eu fiz vestibular aqui fui fazendo tudo... e aí eu entrei aqui... e assim... eu sou sincero a dizer a você... e eu digo a todo mundo quando me perguntam... eu amo o que eu faço... eu amo dar aula... mas eu não quero passar o resto da minha vida numa sala de aula não... mas eu amo o que faço... amo assim de coração... eu me realizo... porém... eu não quero... me aposentar da sala de aula não... sabe?... eu... tenho outros planos tenho outros projetos de vida... e... quero... chegar neles mas isso é coisa mais pra frente... eu vou sabe?... mas enfim... é você tem que se permitir... e eu acho que o que falta em você... você ser bem sincero agora o que falta em você... é uma coisa que a gente já discutiu muito desde o início da... essas discussões de aula... desde a discussão com a Gabrielly e da discussão com Eva... que é... a sensibilidade... de olhar para o outro... sabe?... a sensibilidade assim... eu acho que o que você precisa... é... um aluno que olhe pra você... que não fale nada... mas que ele você veja nos olhos dele que você mudou a vida dele sabe?... a partir do momento que você ver isso... você... vai se permitir mais... e às vezes quando eu digo mudar a vida não é só... é... ele queria ser uma coisa e se transformou em outra... mas uma coisa simples assim e essas coisas acontecem assim... com simplicidade... um... um bom dia diferente que você dá um boa tarde diferente que você dá... um tudo bom?... sabe?... e você vê no olho dele

		que ele... sentiu diferente naquilo... então você... é aquela coisa... é... dificilmente a gente vai conseguir... tocar uma sala toda... mas quando a gente toca um... é como se... o trabalho já fosse feito sabe?... o trabalho deu certo... eu acho que é isso que tá faltando em você... essa sensibilidade porque quando você conseguir tocar esse aluno... você vai se sentir tocada... entendeu?... quando você... conseguir fazer isso nele você vai tá se transformando... e aí quando você vai tá se transformando aí vai... vai vir tudo... à tona tudo isso que a gente discutiu... a questão de ir pra sala diferente a questão de se permitir a fazer coisa diferente... entende?... tudo tudo que a gente comentou aqui... tá tá totalmente ligado a isso... a... é... você é eu percebo que você... você própria se... se cobra muito... você tem que ser a melhor sempre... e foi o que eu disse a Bruno... a gente pra ser professor a gente tem que não tem que ter vergonha do ridículo... a gente tem que ser ridículo... fazer... estar disposto a fazer... coisas assim inimagináveis... porque quando a gente consegue fazer isso a gente percebe que toca o aluno... entende?... quando a gente tem essa disposição a fazer isso... a gente a gente toca o aluno e termina se trabalhando... porque aí a gente vai tá sendo visto com outro olhar também... a gente se vê com outro olhar o aluno também vê a gente com outro olhar... e quando a gente vê o aluno com outro olhar ele também se vê com outro olhar... é a mesma coisa... a mesma coisa de um professor é a mesma coisa do aluno... quando nós... eu enquanto aluno... no caso ele enquanto aluno e você enquanto professora se vê... de um jeito ele também vai se ver do um jeito dele... bacana... um faz... é é... é um trabalho que a gente tá fazendo pensando no outro e transforma a gente e às vezes a gente faz pensando na gente e transforma o outro com isso... não sei se eu viajei viajei na maionese
	Bruno	não
	Ana	não... eu entendi
	Gustavo	mas é isso... entendesse?... é eu acho bem isso... bem isso... e isso assim não é uma coisa do dia pra noite... e pode ter certeza mesmo com com... vou falar de mim agora mesmo com toda essa alegria com essa brincadeira com uma aula dinâmica aí tem momento que eu sou chatão e digo... bora sai da sala... sabe?... falo sério... porque é muito isso... a gente nunca é cem por cento de um jeito... entende?... e a gente não tá errado por ser assim... a gente tá certo por ser assim... a gente tem que ser assim o aluno tem que entender que a gente é... também maleável... sabe?... e a partir do momento que a gente vai ficando maleável ele vai aprendendo... a lidar com a gente... é o que eu digo aos meninos... vocês estão aprendendo... eu digo aos novos alunos vocês estão se acostumando com o meu jeito ainda... foram só duas semanas três semanas de aula... vocês ainda não sabem como é que eu funciono... quando vocês entenderem como eu funciono vocês vão... funcionar corretamente... sabe falando assim com termos (bem bacanas)... é isso
	Bruno	é:... vou perguntar... é:... você tinha dito que... é:... não tinha certeza sobre a profissão não é?... é:... no que que a Residência colaborou pra você... chegar a uma resposta?... não que você tenha uma resposta clara e cristalina mas ela conseguiu andar em que sentido assim?
	Ana	num sentido assim... a Residência me mostrou assim... minha filha olhe... não dá pra você ficar mais... assim em dúvida... uma hora na sua vida você vai ter que escolher né?... você é muito indecisa minha filha... então uma hora você vai ter que... ela me ajudou nisso a... a
	Gustavo	a entender que não é brincadeira

	Ana	a entender não é brincadeira que eu... não dá pra eu seguir sempre em cima dessa dúvida ou eu vou ter que escolher e se eu escolher justamente... me
		permitir né?... mais... me ajudou nisso... mas... é foi isso... e eu acho que isso já é uma resposta... mas... só falta eu... seguir assim ainda sem a dúvida porque eu ainda tô na dúvida... mas ela me ajudou muito principalmente nisso porque ela... vem aqui... veja a realidade como é
	Gustavo	hum
T500	Ana	é isso aqui... e agora minha filha sabe o que a minha filha vai fazer da sua vida... não é a Residência me permitiu... ver... a vida adulta com responsabilidade não só dentro da escola... porque tinha dias que eu chegava em casa com vontade de chorar e dizia meu Deus eu quero minha mãe ((<i>todos riem</i>))... mas eu não tinha... eu não tenho mais minha mãe... aqui... em Monteiro... e às vezes eu tinha eu morava com duas residentes... mas essas residentes não podiam me ajudar porque... era o meu contexto da minha sala de aula... mesmo se eu morasse com a residente de que eu... que eu trabalhava... mas era o meu momento assim... era eu eu
	Gustavo	era isso que eu ia dizer agora... era um processo seu
	Ana	meu
	Gustavo	não da... da sala em si nem das outras salas nem dos outros residentes
	Ana	é
	Gustavo	era seu
	Ana	era... e isso... isso tanto me servia pra a vida profissional que eu tava escolhendo mas também pra fora dela... a Residência me... me ajudou a ver... a porque... eu ainda tô naquela que eu não me considero adulta... eu eu tento me livrar de todas as responsabilidades
	Gustavo	nem me fale querida ((<i>Bruno ri</i>))
	Ana	responsabilidades de adulta... eu não sou adulta não [ainda não eu sou adolescente... sou jovem... odeio quando alguém me chama de senhora... eu sou jovem... mas por quê? porque a gente eu tenho um grande medo de olhar e dizer... agora... o babado é comigo eu que resolvo
	Gustavo	[aff]
T510	Gustavo	eu acho que tá aí
	Ana	é
	Gustavo	sua trava... você... tem que sair do lado do campo aluno pra ir pra o outro lado
	Ana	é... eu ainda tô com muita... porque às vezes o aluno
	Gustavo	porque mesmo você sendo professora da Residência... você ainda é aluna da universidade
	Ana	é
	Gustavo	sabe?
	Ana	e às vezes um aluno ele fazia um comentário que eu... prontamente eu retomava aqui... se fosse eu no lugar dele também fazia... concordo com ele
	Gustavo	sabe?... [é a questão do lado
	Ana	[aí a questão... é
T520	Bruno	como diria... acho que era... eu nunca fui aluno dela... mas Eni Orlandi dizia... isso que é bonito ((<i>todos riem</i>))

APÊNDICE D

Plano global da ACC2

ACC2			
Tipo de segmento	Subconjunto do segmento	Cena e Conteúdo temático	Duração
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura de livros literários (acervo da biblioteca da escola) (R; G)	Reação do observador	<i>Cena 1 - Comentário acerca do barulho na filmagem</i>	0'22"
	Reação do actante	<i>Cena 1 - Dúvida sobre um vocabulário utilizado</i>	0'10"
	Determinantes internos e externos	<i>Cena 1 - Discussão sobre gerenciamento da aula e do tempo</i>	5'47"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 1 - Descrição das etapas da aula</i>	5'14"
	Preparação e desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 1 - Discussão acerca da escolha do conteúdo/objeto de ensino e do desenvolvimento das aulas de abordagem desse objeto</i>	2'30"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura do gênero artigo de opinião (P; S)	Reação do actante	<i>Cena 2 - Comentário sobre os próprios comportamentos em sala de aula</i>	1'02"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 2 - Descrição da Cena 2</i>	0'49"
	Desenvolvimento da tarefa / Reação do actante	<i>Cena 2 - Comentário sobre um comportamento em sala de aula</i>	0'07"
	Determinantes internos e externos (alunos)	<i>Cena 2 - Discussão sobre a relação professor-aluno</i>	16'12"
		<i>Cena 2 - Discussão sobre a relação professor-aluno</i>	2'39"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura/escuta do gênero relato multissemiótico (R; S)	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 3 - Descrição do trecho inicial da Cena 3</i>	0'45"
	Possíveis desenvolvimentos da tarefa	<i>Cena 3 - Discussão sobre gerenciamento da aula e do tempo</i>	5'09"
Trabalho	Artefato	<i>Cena 3 - Discussão sobre o artefato sequência didático</i>	
	Organização do trabalho	<i>Cena 3 - Discussão sobre a relação atividades e protagonismo discente</i>	
	Artefato	<i>Discussão sobre o artefato sequência didática</i>	
		<i>Troca de sugestões sobre o artefato sequência didática</i>	
Agir-referente Criação do meio de	Reação do actante	<i>Cena 4 - Comentário sobre o enredo do livro de um aluno</i>	0'02"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 4 - Discussão sobre o desenvolvimento da aula da Cena 4</i>	4'55"

uma aula de leitura (R; G)			
Agir-referente Criação do meio de uma aula de gramática (P; G)	Reação do actante	<i>Cena 5 - Comentário sobre os sentimentos em relação à aula/comportamentos em sala de aula</i>	0'40"
	Preparação e desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 5 - Contextualização da Cena 5</i>	1'39"
	Reação do actante	<i>Cena 5 - Comentário sobre o próprio comportamento em sala de aula</i>	0'02"
	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 5 - Discussão sobre a condução da A6 e a participação de alunos</i>	4'25"
Trabalho	Organização do trabalho	Identificação dos obstáculos no trabalho	
	Relacional	Identificação aprendizagens advindas das autoconfrontações e troca de sugestões	

APÊNDICE E

Transcrição da ACC2

ACC2		
0'17"	Bruno	então aí... o objetivo é... ele Gabrielly escolheu umas cenas e Gustavo escolheu outras... é: são duas basicamente duas de cada... certo?... aí é: eu anotei aqui os trechos deixa eu abrir aqui ((<i>abre as anotações</i>))... ah?... não pronto até pra eu mostrar exatamente... em média cada cena tem dez minutos... certo?... aí... vocês escolhem com quem querem começar... se querem começar pelo
	Gustavo	pelas damas
	Bruno	primeiro? ((<i>olhando para Gustavo</i>))
	Gustavo	por mim tanto faz
	Gabrielly	pode ser
	Bruno	pronto... então vamos começar por Gabrielly deixa eu pôr o primeiro aqui... o primeiro... é vocês sabem como é
	Gustavo	mesmo se tiver passando dela se eu quiser parar?
	Bruno	pode... pode pode aí vocês podem combinar
	Gabrielly	uma aula tão legal uma aula legal a tua também é assim?
T10	Gustavo	eu não lembro não... eu não lembro não... eu não lembro se foi um problema eu não lembro o que eu pedi para ele parar ((<i>todos riem</i>))
	Gabrielly	acho que também tem um problema
	Bruno	eu vou passar elas na ordem que elas aconteceram... tá certo?... é: como a gente começa por Gabrielly eu vou começar com... é: cronologicamente... tá?... então eu passo um pedaço da aula dela... é: e depois passo... um pedaço da sua aula... vou co/... então
	Gustavo	por ordem cronológica
	Bruno	é... aqui aconteceu primeiro... certo?... aqui... esse trecho é: pra você entender eu coloquei pra: que é um pedacinho do outro... tá? deixa aí ela disse pra gente o que tiver acontecendo ((<i>começam a assistir ao trecho de A8 em 03'19"</i>))
3'23"	Gustavo	eu disse a ele eu disse... eu disse essa filmagem eu dizia a ele toda vez... essa filmagem aumenta o volume porque na sala não tá esse barulho todo quando a pessoa vê aqui um barulhão... na sala tá bem normal ((<i>voltam a assistir ao trecho de A8 em 3'46"</i>))
6'17"	Gabrielly	será que almirante é isso mesmo?
	Bruno	oi?
	Gabrielly	deixa eu ver se almirante é isso mesmo ((<i>todos riem</i>)) ((<i>voltam a assistir trecho de A8 em 6'28"</i>))
9'43"	Bruno	conta um pouquinho dessa aula pra gente
T20	Gabrielly	eu escolhi ela por causa do... da demora pra organizar né? o momento aí eu... mas no final eles leram foi bom isso... quando eu assisti e também no momento da aula eu também eu tava pensando assim é muito tempo para eles se organizarem... mas de certa maneira se eu tivesse aquele... eu olhan/ eu vendo agora né? a segunda oportunidade... se eu tivesse aquele general sabe?... é pra ler e pronto... e: botar pressão neles... talvez não seria tão natural... então foi o meu tempo eu fui fazendo devagarzinho fui percebendo ali igual uma tartaruguinha ajeitando minhas coisas e eles também... então assim eu tinha escolhido a princípio pra... porque eu tinha percebido que eu não tinha... uma habilidade pra colocar os meninos para lerem né?... fazer um momento assim mais... mais rápido pra eles entrarem... mas agora eu já não tô vendo tão assim sabe?... acho que é preciso momento e como eles não têm essa experiência e também eu nunca tive a experiência eu acho que e foi legal sabe eu tinha escolhido como ponto negativo

	Gustavo	sei sei
	Gabrielly	mas hoje eu não vejo tão negativo assim... sabe?... e você?
	Gustavo	eu?... eu... vendo... eu concordo com o que você falou... com essa sua segunda versão... por quê?... é:... é uma turma... cem por cento assim eles são ligados no duzentos e vinte... e não adianta a gente querer que eles passem de duzentos por cento a cinco por cento... em um minuto... eles não vão fazer isso e... como você falou se você chegasse com uma posição de general eles não iam fazer... porque eles iam se sentir... oi?... vou não... agora não... porque eles são assim... então... é... foi bom você foi fazendo do seu jeitinho como você falou aí foi muito bacana isso e:... e quando eles... realmente começaram a ler entenderem que era pra começar começar a ler ficou silêncio... é tanto é o que eu falo a Bruno... essa esse negócio aqui... ele aumenta muito o som ((<i>todos riem</i>))... o som normal não é assim não... parece os meninos conversando parece que tá uma briga na sala... e quando você diz vamos começar a ler começou fica só... os grilos... ((<i>inaudível</i>))... e assim conhecendo o primeiro C do ano passado como eu conhecia... conseguir isso é um um... é digno de medalha minha amiga... porque é difícil eles eram bem... animados eles eram bem enérgicos eles são ainda uma turma muito elétrica... mas é:... é como você falou... se tivesse sido você não ia conseguir tão rápido isso... tem um momento... é inevitável a gente chegar e querer isso aconteceu comigo hoje... na turma que tá junto que é a DE eles são mui/... são bem participativos mas eles conversam muito e como é uma turma gigante com quarenta e dois alunos
	Gabrielly	aff Maria
	Gustavo	é que tão duas juntas então tamo com quarenta e dois e o primeiro AB que tá com quarenta e seis
	Gabrielly	não para Gustavo... parou
	Gustavo	como é uma turma muito grande pra pra dominar... tem que ter... aquela paciência aquela calma porque eles vão entender que... que você... quer silêncio... eles enten/ eles pró próprios entendem isso você falou você verbalizou você vai ver perceber que quando você estava bem devagarzinho arrumando as suas coisinhas... um já chamava a atenção do outro... sabe? eu percebi aqui porque eu eu lembrava que B* ((<i>nome de uma aluna</i>)) chamava muita atenção dos meninos... as meninas chamavam muito a atenção dos meninos quando eles estavam... fora da da... fazendo coisas fora da realidade e aí... no seu momento você mesmo em silêncio não adianta gritar não adianta você vai fazer as coisas só de você parar e esperar o tempo deles... é: eles vão percebendo que você tá dizendo... ei vamos tô aqui esperando... mas também não tô brigando... tô esperando sabe?... é muito bacana isso... eu não acho que foi um ponto negativo esse nisso não... essa aula você falou que na primeira vez viu como um ponto negativo e agora não... não realmente é bacana a gente rever pra ir começando a entender realmente porque a gente começa a entender realmente... porque eu entendo o seu seu lado de ver um ponto negativo de dizer aí meu Deus eles passaram muito tempo
	Gabrielly	demorou

	Gustavo	pra começar a ler... e realmente é uma preocupação né?... mas conforme a gente vai fazendo as coisas e vendo a gente vai percebendo que... isso não é um... não é que seja é: um problema... é: deixar eles no tempo deles... é o melhor a se fazer no momento... deixar eles entenderem porque aí é que vai fluir realmente o objetivo da aula que é leitura... porque se... uma coisa é eles fazerem silêncio por cinco minutos porque você mandou cinco minutos
		eles lerem e depois começar a conversar... outra é você esperar o momento deles e eles lerem a aula toda... entendeu? eu acho que é bem importante isso... é isso
T30	Bruno	eles leem a aula toda né?
	Gabrielly	eles leem
	Bruno	eles leem a aula toda né?... já tá no minuto dezessete e até o fi/ até o quarenta e dois... eles vão ficar
	Gustavo	olha aí tá vendo... se você tivesse chegado com a postura diferente talvez eles tivessem lido os cinco primeiros minutos e depois pronto... tivesse acanaiado tudo... e se eles não tiverem... concentrados não tiver essa essa... como eu posso dizer?... eles não tiverem entendido eles mesmos uma coisa que partiu deles... eles não ficam esse tempo todo assim lendo... eles têm/ tem que partir deles e você deu a eles isso... bacana
	Bruno	e já tinha acontecido coisas antes né?... cê conta para gente é esse não era o começo da aula
	Gabrielly	não
	Bruno	nessa aula já tinha acontecido outras coisas
	Gabrielly	foi essa aí e a gente foi para biblioteca?
	Bruno	sim
	Gabrielly	para pegar os livros que tu gravou ((<i>refere-se a Gustavo</i>))... foi bem legal né? Gustavo o momento
T40	Gustavo	dentro da biblioteca?
	Gabrielly	dentro da biblioteca
	Gustavo	acho que lembro ((<i>Gabrielly e Gustavo riem</i>))... [então foi eu... tava passeando com a câmera
	Gabrielly	[foi bom... o momento... eles não... tinham esquecido que era pra... pra anotar então demorou um pouquinho para anotar mas... ana/ anotaram direitinho escolheram os livros... achei positivo porque eles tiveram oportunidade de escolher mesmo não sabendo mesmo por uma capa enfim... tinha todos os livros lá da biblioteca e o que eles quisessem pegar... eles poderiam
	Gustavo	e sem julgamento né?
	Gabrielly	é... sem julgamento
	Gustavo	não lê esse não... lê aquele... não leia esse... não... sabe?... é importante
	Gabrielly	teve a indicação também né?
	Gustavo	é... eles perguntando né?
	Gabrielly	é... [eles perguntavam muito a Gustavo
T50	Gustavo	[esse aqui o senhor acha que... esse aqui... eles perguntavam muito... qual o senhor indica para eu ler sabendo o que eu gosto?... é bacana isso
	Bruno	essa aula teve assim... eu diria... uns quatro momentos... o primeiro você lembra qual é?
	Gabrielly	acho que o primeiro foi de:... da orientação né?... do que a gente iria fazer ou teve outro antes?
	Bruno	você falou do seu livro
	Gabrielly	ah foi do meu livro... eu escolhi esse momento também não foi professor?

	Bruno	não
	Gabrielly	não ((risos))... [eu falei do... livro que foi
	Bruno	[mas conta aí pro Gustavo... o foi que aconteceu
	Gabrielly	você tava na aula de mil novecentos e... e oitenta
	Bruno	oitenta e quatro
T60	Gabrielly	acho que é
	Bruno	é?...acho que é... mil novecentos e oitenta e quatro... mil novecentos e oitenta quatro
	Gabrielly	como a pessoa esquece o livro preferido? ((risos))
	Gustavo	é aquele que tem uma sociedade... que tem um... que tu falou?... é uma sociedade... que tem um ... um líder sei lá... não lembro como tu chamou
	Gabrielly	é... [tipo um BBB... que ele vigia tudo
	Gustavo	[que ele tinha um poder... é... era tipo um BBB que vigiava... tava tava
	Gabrielly	foi esse momento que eu achei muito bom também falar
	Gustavo	foi esse
	Gabrielly	eles ficaram curiosos não foi?
	Gustavo	foi... foi eles gostaram muito do livro
T70	Gabrielly	desse momento eu até pensei de... da gente ti/... se tivesse a oportunidade de ler outro outro momento como esse... de todo mundo ler esse livro porque eu percebi que [todos ficaram bem interessados
	Gustavo	[ficaram bem curiosos
	Gabrielly	tem muitas informações [interessantes viu?... no livro
	Gustavo	[eles gostam de... desse tipo de livro inclusive esse ano... é... esse ano agora... essa semana na verdade a gente começou a dar introdução à literatura aí... os três professores do primeiro ano sou eu L* e R* ((fala os nomes de duas professoras))... a gente combinou de usar a... sequência... que... não sabemos se o Estado vai mandar as mesmas ou outras mas a gente é... a gente preferiu iniciar com... Venha Ver o Pôr do Sol ((título de um conto de Lygia Fagundes Telles))... a gente começou com eles e eles adoraram assim e por incrível que pareça numa turma com quarenta e seis nenhum tinha lido e eu fiquei eu disse... oi?... como assim?... porque no ano passado quando a gente foi trabalhar eles já tinham alguns já tinham conhecimento esse ano ninguém tinha então foi bem... uma experiência bem bacana... a gente fez umas coisas diferente... está fazendo na verdade... mas eles ficam... essas histórias assim atraem eles
	Gabrielly	é... eu percebi quando eu falei do duplipensamento né?... guerra e paz enfim aquela definição né?... quando citei o livro também... eu achei que eles estavam bem interessados... aí depois a orientação... é o segundo momento a orientação... acho que é Bruno
	Gustavo	acho que é... pode ser... okay
	Gabrielly	é que eu posso tá esquecendo
	Gustavo	não... tudo bem
	Gabrielly	a orientação... do que a gente iria fazer... aí... o momento de ir para a biblioteca... e o quarto de leitura e foi esse aí
	Bruno	antes eles registram né?
T80	Gabrielly	sim... eles registram o nome do livro o autor e foi interessante também
	Gustavo	na sala?

	Gabrielly	é... na sala... eles me entregaram... tá lá em casa guardado... os papeizinhos que eles mesmos escreveram... é interessante que nem todos sabiam o autor... e acho que... no meu nono ano acho que tinha dificuldade de saber o autor do livro... porque às vezes tem o que é o ilustrador... então tem vários nominhos nos livros... principalmente esses que o governo... o governo manda... eles são ilustrados eles têm um/... algo mais bonito né?... pra agradar o leitor... e às vezes torna difícil mesmo... tradutor então quem dessa história é o autor do livro?
	Gustavo	quem é o autor?... é verdade
	Gabrielly	então eles tiveram acho que foi bom esse momento... porque o autor
		geralmente fica lá o nome cada autor tem antes né?... o nome geralmente...tem o nome tradutor... e a definição... não... e o nome... tradutor... acho um momento bom também... e a gente fez isso pra quando fosse voltar essa aula pra saber da leitura deles... já tá ali na mão você pegou tal livro e aí gostou?... sabe?... pra tipo a professora não sabe nem que livro eu li então eu vou inventar aqui... eu achei bem organizado... eu achei muito bom esse... esse registro... porque eu falei também no decorrer... porque eles podiam trocar o livro... se eles não tivessem gostado eles poderiam trocar e falar de outro livro nesse momento que a gente fosse fazer... e realmente teve alguns que aconteceram isso... que eles trocaram sabe?... mas foram bem responsáveis eu troquei porque eu não tava gostando por esse e esse tinha essa e essa história... foi bem interessante... foi muito bom
	Bruno	esse assunto foi aquele... não tava determinado por nenhum lugar... né? assim não tava determinado nem no guia... nem na sequência... no nivelamento do Estado né?... e aí eu perguntei para ela: assim... o que... cê gostou dessas duas aulas assim?
	Gabrielly	gostei... gostei muito porque é uma libertação né?... foi a gente que criou o professor orientou mas era era nosso assim... então foi uma libertação eu acho pra gente... como elaborador como professor em formação e também pra os alunos né? porque eles tiveram a [oportunidade de... uma experiência diferente
	Gustavo	[uma experiência diferente
	Gustavo	e olha que aula de leitura é difícil
	Gabrielly	e o bom que fluiu né Gu?
T90	Gustavo	é... com certeza
	Bruno	difícil... como assim?
	Gustavo	porque é... acaba que muitos professores acabam... perdendo essa essa essência de trabalhar a leitura... é tanto que chegou um menino assim com a escrita eu disse... oi?... tem muito professor... que não trata a leitura como conteúdo... é só como ah vamos ler um texto pra responder as questões... sabe?... e aí termina que a leitura não é mais mais... tida como um prazer... é tanto que eu fiz essa discussão com eles... vocês gostam de ler?... e aí o número de meninos de meninos que gostavam de ler era muito muito menor do que os que não gostavam de ler... porque perdeu se a gente ainda tá numa prática... onde as pessoas não gostam de ler... e isso tá muito incutido nele que são adolescentes que tem o celular que tem uma tecnologia... assim... esbarrada na cara... pegar um livro para ler é bem difícil por isso que eu acho muito difícil uma aula de leitura
	Bruno	então você diria que essa é uma aula típica ou não?

	Gustavo	não... nem um pouco... nem um pouco e principalmente... se perguntasse a eles aí que eles iam dizer que não tem nada de típico é tanto que tem um momento aí eu acho que alguém fala alguma coisa quando é que a gente vai ler e você diz assim... a gente vai ler agora... a gente vai ler na aula... vai dar esse momento pra vocês lerem né?... eles esperavam pegar o livro pra ler em outro momento
	Gabrielly	é... em casa
	Gustavo	é... não é?... é importante isso
	Bruno	mais alguma coisa? ((<i>olhando para Gabrielly</i>))
	Gabrielly	acho que não professor
	Bruno	mais alguma coisa? ((<i>olhando para Gustavo</i>))
T100	Gustavo	não
	Gabrielly	obrigado por proporcionar esse momento ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	vamos então olhar de a Gustavo vocês lembram que a gente é... gravava em média duas aulas de cada... assim... uma que era do guia... e outra que era o... [nivelamento... a dela acabou que não sendo do guia acabou sendo de algo que a gente pode/ a gente acabou acrescentando ao guia... né?... a gente acabou acrescentando... então vamos ver uma aula do guia do Gustavo
	Gustavo	[nivelamento né?
	Gustavo	eu não me lembro porque eu separei esse pedaço não ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	é porque o Gustavo viu tanta aula o bichinho
	Gustavo	eu disse eu lembro que eu disse assim... Bruno... disse... a semana passada você separou tal pedaço... eu separei esse pedaço?... depois foi que eu lembrei ((<i>começam a assistir ao trecho de A5 em 24'13"</i>))
24'21"	Gustavo	ah eu lembro ((<i>inaudível</i>))... não sei se é esse
	Bruno	tá tá... eu vou deixar [tocar do mesmo jeito que
	Gustavo	[deixa aí ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 24'30"</i>))
24'37"	Gustavo	eu sou mais acanaiado ((<i>inaudível</i>))
T110	Bruno	deixa eu parar...pra câmera
	Gustavo	oi ((<i>olha diretamente para câmera</i>))
	Bruno	pra poder te ouvir
	Gustavo	tá... vou fazer igual os meninos não sei se é pra alguém... se é pra Bruno ((<i>todos riem</i>))... oi Bruno... é... eu sou mais acanaiado que os meninos... é o... extremo assim eu e Gaby... Gaby bem calminha não sei o que lá eu já sou assim ó ((<i>abre os braços para indicar expansão</i>))... já tava assim... passou uma cena eu tava assim ((<i>gesticula para indicar seus gestos</i>))... eu tô assim eu tô assim eu faço assim ... vamos lá
	Gabrielly	[ô Gu... sabe o que eu lembrei daquela aula que a gente dançou... tu lembra?
	Gustavo	[eu sou muito fora dos padrões
	Gustavo	lembro... aff gente eu sou muito fora dos padrões
	Gabrielly	a gente dançou... muito legal... não teve a paródia... do Barroco?... os alunos se divertiram não foi Gustavo?... foi muito bom... a gente dançou... foi geral né Gustavo? ((<i>Gustavo e Gabrielly riem</i>))
	Bruno	porque vocês são artistas né?... assim né?... ela canta... declama... você ator ((<i>Gustavo e Gabrielly riem</i>))
T120	Gabrielly	aí eles... bota de novo não foi Gustavo?
	Gustavo	foi... a gente é artista fora do padrão... fora do padrão... a gente cantou um monte de vez... não foi?... os alunos cantavam... a gente cantava

	Bruno	na verdade... eu tinha eu tinha que ter botado a outra primeiro... mas... já que eu coloquei essa vamos continuar nessa aqui tá?... não não... cronologicamente era primeiro... cronologicamente era primeiro ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 25'55''</i>))
26'38"	Bruno	deixa eu só achar aqui... ((<i>procura na sequência impressa a atividade que estava feita no trecho em observação</i>))... acho que aqui... não sei ((<i>risos</i>)) ((<i>com o auxílio de Gustavo localiza a atividade</i>)) ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 27'42''</i>))
29'25"	Gabrielly	((<i>inaudível</i>))
	Bruno	oi?
	Gabrielly	eu tava perguntando
	Gustavo	a menina perguntou se o amor é um tema polêmico... se eu achava que o
		amor era um tema polêmico aí eu disse que... polêmico era amar alguma coisa assim aí ela disse assim... eu posso fazer uma pergunta?... não tem nada a ver com a aula não... não falou nisso né? ((<i>aponta e olha para Bruno</i>))... pode fazer uma pergunta não tem nada a ver com a aula não aí eu disse pode... tem que responder? ela disse... é... aí ela perguntou ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 30'03''</i>))
31'30"	Gabrielly	o que aconteceu? ((<i>refere-se ao fim de uma parte do trecho que estava sendo assistido</i>))
	Bruno	[ela termina... termina... mas termina
T130	Gustavo	[mas... mas... mas o quê?... é um mistério ((<i>Gabrielly ri</i>))
	Bruno	alguma coisa já queriam dizer?
	Gustavo	não... vai ter que esperar ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 31'43''</i>))
33'14"	Gustavo	((<i>todos riem e Bruno para o vídeo</i>)) eu disse G* ((<i>nome de um aluno</i>)) tá chorando... chora não G*... ei essa turma era tão boa de trabalhar... aff... turma maravilhosa ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 33'22''</i>))
35'43"	Gustavo	eles ficam tudo afoito quando fala de sexo... é engraçado... é... já pode falar?
	Bruno	você que sabe... eu deixei um trequinho maior
	Gustavo	deixe... pode deixar
	Bruno	quer falar alguma coisa Gabrielly?
	Gustavo	quer falar?
T140	Gabrielly	deixe Gustavo falar... mas assim eu tenho uma palavra pra pra... descrever até agora esse momento... um momento de muita confiança assim... eles... por exemplo... é... você saiu desse aqui... mas os alunos... tavam querendo lhe ouvir queriam saber a sua opinião... eu acho até que mais importante que isso aqui porque... vai surgir naquele momento de confiança... então eu tenho aquele professor como o que ele passa pra mim é importante
	Gustavo	sei
	Gabrielly	então quando eu tenho uma dúvida quando eu tenho um questionamento... quando você fala de sexo de amor isso tudo... [acende a chama deles né?
	Gustavo	[a cabeça deles ainda é

	Gabrielly	então o professor que escuta falar sobre isso... é muito bom assim né?... porque... a sua intimidade... o que você mais gosta de falar o que você falaria com um colega... o professor tá ali falando e fora que o que você falou foi muito bom... assim o que o Gustavo falou realmente... foi muito bacana porque... não é só aquele amor no finalzinho né?... não é só aquele amor de namorado você já vai ampliando pra eles já pensarem a minha mãe meu pai... como é que tá esse relacionamento?... enfim... é:... as definições que você foi também colocando... achei muito consciente muito... muito bacana mesmo... aí Gustavo quando você vem com esse aqui ó você tira de letra porque os alunos confiam em você né?... eles confiam pela intimidade... por aquilo que tá no íntimo deles... e quando vem com algo que ensi/ que é ensinar... que é passar um conhecimento pra eles e trocar conhecimento que tá aqui no papel... acho que flui muito porque eles já confiam em tu
	Gustavo	quando a gente separou esse pedaço... a gente falou realmente isso né?... que era uma coisa que a gente saiu... da sequência... a gente tinha a sequência pra dar... mas... é:... uma pergunta que aparentemente ((faz o sinal de aspas com as mãos)) pra aluna... não tinha nada a ver com a aula... era aula... a gente tá falando de tema polêmico a gente tá tá falando de opinião... eu dei a minha opinião eles ouviram a minha opinião... alguns...
		disseram também a sua opinião... ela dizia mas Fulana disse isso Fulano disse isso sabe?... então a gente tá trabalhando opinião... argumentação artigo de opinião... só que não com o texto que tem aqui e sim uma coisa que eles... entendem... e é... isso que você fala nessa nisso... você falando agora... essa questão da confiança... realmente é uma turma que... eu conseguia me ter um contato muito bom... eu sempre disse a Bruno que essa turma sempre era... foi a melhor de todas as turmas que eu tinha o ano passado... eu tinha um contato muito bom com eles... e aí... por isso como você falou isso isso... eu tirava de letra... porque eles tinham essa essa... possibilidade de ser eles em sala... porque lógico que eu tinha toda a questão de ética de respeito de não fica sentado em cima da mesa desça daí... de eu posso ir ao banheiro eu po/... ou não posso... eu posso ou não posso ir ao banheiro... mas... além disso eles se sentiam à vontade... eu tenho contato muito grande com essa turma... e é importante porque imagine aí... nem todo o professor... se abre pra falar isso em sala... se a aluna for perguntar alguma coisa de amor você vai dizer... ô menina deixa de besteira vamos voltar para aula... sabe? [não é típico da aula [só isso... só isso... já deu... o o... pontapé pra eu conseguir dar aula todinha e fazer a sequência todinha... então é::... infelizmente a gente ainda vê muitos professores e muitos... muitos profissionais que que não veem... não fazem o seu trabalho com com essa sensibilidade... é uma coisa
	Gabrielly	sensibilidade também foi uma palavra [muito importante ((inaudível))

	Gustavo	[é uma coisa que que... sempre quando as pessoas perguntam é eu falo... isso pode dizer porque ((<i>olhando para câmera</i>))... não sei pra onde vai essa... esse vídeo ((<i>todos riem</i>))... mas o povo pergunta assim... qual a diferença de lá e do IF?... eu digo assim olhe... a única diferença... entre lá e o IF são os professores... porque os dois/ escolas têm cursos técnicos são os mesmos cursos técnicos... é ensino médio... ah os professores do IF são mais inteligentes que do estadual?... os professores do estadual são mais inteligentes do que o IF?... não... a única coisa que eu percebo... pelo que eu vejo e pelo pelo que as pessoas me dizem... é porque no estadual... é... ainda é uma escola onde os professores têm uma sensibilidade que no IF não têm... os professores do IF são professores doutorados... professores mestrados... professores que são acostumados a dar aula dentro da universidade... não estou dizendo que os professores da universidade são... é:... sem coração... alguns são ((<i>todos riem</i>))
	Gabrielly	professor Bruno não... olha o bolinho ((<i>todos riem</i>))
	Gustavo	é... não tô dizendo que os professores de universidade são sem coração... mas a gente sabe que na educação básica a sensibilidade é bem maior... e a gente tem muito isso ainda... coisa que no IF não tem... os professores... eu não tô criticando os professores do IF... mas ficam evidente no discurso de alguns alunos que... são colegas meus que estudam lá... e tem algumas atividades que a gente vê... o contato entre professor e aluno... é muito restrito... não tem um momento assim... sabe?... e talvez isso é... implique... talvez não... isso implica diretamente no andamento da aula ... no no como adquirir conhecimento... implica diretamente porque se o aluno não tá bem pra falar sobre... determinada coisa ele não vai tá bem pra entender um determinado conteúdo
T150	Gabrielly	justamente
	Gustavo	é... muito... eu acho que acima de tudo o professor tem que ser muito sensível... ele tem que ser muito sensível... não adianta não adianta eu digo
		aos alunos eu sou chato eu sou chato eu sou um porre mas eu sou bacaninha mas eu também sou chato... e aí?... é:... eu passo por isso todo dia... porque... eu vejo e eu tô passando por isso agora eu passo muito por isso nos inícios de ano... porque eu ainda vejo que os alunos aí tão acostumados com uma uma maneira de professor... e aí quando tem aula comigo eles ficam assim ó ((<i>imita um aluno paralisado</i>)) é tanto que às vezes eles nem conseguem responder... eu falo falo e eu digo eu gosto de vocês que vocês conversem comigo... aí eu explico explico e digo assim okay?... aí eles ficam ((<i>imita um aluno paralisado</i>))... ãh?... eu digo okay gente?... aí eles... okay... é como se eles não tivessem ainda... oi?... ãh?... sabe?... é bem isso
	Gabrielly	acostumados
		é
	Gabrielly	[tão acostumados com outra coisa né?... mas tem um coisa assim de Gustavo
	Gustavo	[com...com uma coisa específica... aí eu venho com uma coisa totalmente diferente... oi?... como assim?... professor... você é professor... e... eu eu eu acho que eu já discuti isso com vocês na reuniões... que eu acho que o que... eu só consegui isso... com a... coisa da da:... idade... acho que foi onde ((<i>estala os dedos</i>))... eu peguei a sacada... disse... vou aproveitar isso... porque eu sou jovem ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))
	Gabrielly	é sim ((<i>inaudível</i>))... pelo amor de Deus

	Gustavo	eu sou jovem... e aí eu trago essa jovialidade pra sala... não tô dizendo que os professores de noventa anos ((<i>todos riem</i>))... não são bons... R* ((<i>nome de uma professora da escola</i>)) R* é uma pessoa que visualizo assim essa mulher incrível quero ser igual essa mulher... ontem ela tava dando aula no terceiro ano... ela não aguentou o calor na sala saiu... ficou em pé... tem um quadro assim fora... aí tem as mesas... os meninos ficaram na mesa ela ficou em pé no banco pra escrever nesse negócio... e ficou em pé lá e deu aula todinha em pé no banco... onde é que cê vai chegar na escola e ver uma professora em pé num banco... oi?... como assim?... essa mulher é louca essa mulher não é uma professora... só que a mulher é fantástica... você... você percebe... quando o aluno se sente bem em sala de aula... ele não quer sair da sala de aula... isso é muito importante e quando ele não sair... da sala de aula ele faz o que você quiser... se você conseguir... pegar isso... você mandar ele fazer o que você quiser que ele vai fazer... quando ele se sentir confiante... na sala... quando ele se sentir à vontade e... se eu tivesse parado a pergunta da menina naquela hora... a aula teria sido um... cocô... não teria sido uma aula tão boa a gente falou de um assunto tão bom... é uma coisa que... é do da vida deles eles estão com os hormônios à flor da pele tão amando foram traídos... tão procurando o amor... entre uma infinidade de coisas... que tá acontecendo com eles... então por que não falar deles?... por que não explicar o conteúdo... pra eles do jeito deles com exemplos deles?... porque porque eles podem achar que... é:... não tem nada a ver com a aula mas foi aula... quando eu tava assistindo com Bruno a gente falou isso... foi aula... eles deixam bem claro... deixa eu perguntar um negócio que não tem nada a ver com a aula? é muito engraçado... ela diz isso não tem nada a ver com a aula deixa eu perguntar uma coisa?... mas é uma coisa que instintamente... ela sentiu o momento de falar aquilo que é uma coisa polêmica... a gente tá falando de tema polêmico... a menina veio com... deixa eu perguntar uma coisa? ela sentiu que aquilo também era polêmico ela queria saber se aquele tema era polêmico... e quando... eu comecei a falar ela... aí foi que ela foi percebendo que realmente... era um tema polêmico e
		tem tudo a ver com o assunto... é bacana isso... às vezes a gente... é:... uma coisa bem importante... a gente tem que saber assim ó... a gente que é professor... tem que saber...é:... trabalhar com o material que nos é dado... a gente tá na sala e acontece assim uma coisa bem assim... que ninguém espera a gente tem que... saber... se moldar aquilo e talvez até trazer aquilo pra nossa aula... eu lembro que aconteceu alguma coisa quando eu estudava aqui... foi uma coisa bem surreal tipo assim... um bode na universidade... foi uma coisa assim... entrou um bode na sala foi uma coisa assim bem louca... e aí eu não lembro que aula era... que aula era também não lembro o professor mas eu lembro que o professor aproveitou isso pra aula
	Gabrielly	fez [o que com o bode?

	Gustavo	[foi uma coisa assim... eu não lembro eu não lembro o que foi... eu só lembro dessa situação... ou eu não sei se foi um bode se foi um cachorro... [foi algum animal... mas foi um bode... um cachorro seria normal... cachorro e gato seria normal... foi um bode... foi um bode que entrou na sala da gente... acho que era até na época de São João que trouxeram os bode pra cá... não sei não sei... enfim foi bem louco assim... a gente... oi?... como assim?... e aí a gente por que não aproveitar isso na aula?... tá entendendo?... e aí foi o que eu fiz eu consegui aproveitar uma jogada que uma própria aluna deu... pra continuar na aula... então a gente tem que ter essa essa... esse pensamento rápido né? assim... além de tantas coisas que a gente tem que ser a gente também tem que ser... ter esse pensamento rápido e... pegar as coisas assim no ar... porque se a gente se a gente deixa passar a gente sempre tá atento... a palavra é atenção a gente tem que estar sempre atento a tudo que tá acontecendo assim... porque às vezes um aluno solta uma coisa que se a gente deixar passar despercebido... é uma coisa que a gente perdeu... poderia ter sido muito... sabe?... [rica
T160	Gabrielly	[acho que foi um cachorro... cachorro é mais fácil... um bode é muito surreal
	Gabrielly	[mas o que eu acho importante aí é também tá atento a... ao que você pensa... ao que é você né?
	Gustavo	isso... isso
	Gabrielly	porque Gustavo deu uma visão positiva do amor o amor é isso o amor é positivo faz bem né?... já pensou se fosse um professor que desse... uma opinião
	Gustavo	mal amado né? ((<i>todos riem</i>))
	Gabrielly	é... e que amor é... amor é aquilo que só ama uma pessoa e acabou a história... pra o resto da vida se não for não era amor enfim [aquela bagunça... mas é muito muito boa a sua opinião
	Gustavo	[eu deixei claro pra eles que era minha opinião... mas aí... eles... é:... eu acho que...é:... eles identificam assim como você falou... é isso aí ((<i>faz gesto de positivo com as mãos</i>))... é mesmo é mesmo
	Gabrielly	não é uma opinião do apego né?... tipo... digamos assim
	Gustavo	não é uma coisa fechada
	Gabrielly	quando eu tava namorando com essa pessoa eu tava... mas depois acabou tudo bem... eu vou estar com outra pessoa e vou amá-la também... isso é muito interessante porque senão você fica o aluno... porque é como filho ali né?... então às vezes o pai não fala com o filho... [porque eles têm vergonha
T170	Gustavo	[eles perguntam por isso... eles perguntam por isso... eles veem na gente uma confiança [que não tem

		em casa... a menina vai falar vai perguntar de sexo de tirar a virgindade uma menina de quinze anos vai tirar vai perguntar sobre virgindade lógico que ela tá pensando sobre isso... só que ela não perguntou em casa... quem de nós tem essa... grande assim... eu não sei se eu pergunto a ele não é nessa turma que eu pergunto não... é em outra turma alguma coisa que eu pergunto... quantos de vocês conversam em casa sobre sexo com seus pais?... e o número é pequeno... pequeno ainda assim muito pequeno porque... nem... instintamente não é bacana falar com meu pai de sexo porque eu tenho vergonha... sabe?... e fica por isso mesmo... eu também não fa/pergunto... ele também não pergunta... e pronto... e aí acontecem tantas coisas que acontecem
	Gabrielly	[confiança justamente
	Gabrielly	sim por exemplo na pergunta da menina se ele tivesse dito aquela opinião antiga... que:... por exemplo tirou a virgindade com aquela pessoa vai ter que ficar com aquela pessoa para sempre... já pensou?... então mas essa... não era sua visão... é uma visão muito boa
	Gustavo	é a visão deles
	Gabrielly	é... exatamente
	Gustavo	é diferente... a época é diferente
	Gabrielly	mas não era tipo depravado assim sabe Gustavo?... era do amor mesmo... daquela daquela... cumplicidade daquela coisa que faz bem você disse a gente acostuma e a aluna ((<i>balança a cabeça imitando a aluna do vídeo</i>))
	Gustavo	é... acostuma... acostuma... [verdade... verdade... é:
	Gabrielly	[é o costume também o amor... o amor gera... quando você tá com uma pessoa... [você se acostuma com ela né?
	Gustavo	[adaptação... é... às vezes às vezes eu amor até se perde... mas você... ainda tá lá porque... é:... tá acostumado com aquilo se a pessoa some você sente falta... sabe?
T180	Gabrielly	depois você tem completando com com romance né?... [é muito interessante... é bom
	Gustavo	[é... eu eu... foi bacana essa aula
	Gabrielly	pra os alunos escolherem uma pessoa que que eles se sintam bem né?... porque tudo isso que você falou é um amor que faz bem né?... torna a gente... mais feliz enfim... não mais feliz porque a gente não é triste... meio ruim né?
	Gustavo	é... é uma coisa que deixa bem assim ((<i>faz com as mãos o gesto de paz e amor</i>))
	Gabrielly	vem complementar não... não é complementar... uma palavra... porque a gente já é completo ((<i>ri</i>))
	Gustavo	é um:... fortalecer... é um entender melhor... sei lá... é tanta coisa
	Gabrielly	enfim... é acrescentar pronto
	Gustavo	acrescentar
	Gabrielly	pronto acrescentar... eu gostei muito da visão de amor de Gustavo... foi um momento bom assim né?

	Gustavo	é foi mesmo foi muito bacana ((<i>Gabrielly ri</i>))... modéstia parte...é:... é:... mas é assim... é como eu falei... é tudo uma questão de... de da sensibilidade... eu procuro ser o máximo... o máximo não... porque senão... eu vivia louco na sala... mas eu procuro sempre entender... porque além de aluno e professor... vai muito mais além disso... vai seres humanos somos seres humanos dentro de uma sala de aula trocando conhecimentos...
		eu tô... é... tô mostrando a eles que eu sei uma coisa... a mais que eles e tô querendo que eles entendam como eu entendo... no caso... artigo de opinião... os conteúdos são esses... eu só quero que os alunos entendam como eu entendo... então por isso que a gente é professor... pra passar o pouco que a gente sabe... aquela parte que a gente sabe pra uma pessoa que não sabe... assim como eles têm vivências que a gente nunca passou... e é uma troca é uma troca isso... é importante sensibilidade
T190	Bruno	mas alguma coisa?
	Gabrielly	não
	Gustavo	não
	Bruno	tem um pedacinho eu escolhi... ele continua pelo menos mais uns três minutos eu acho
	Gustavo	deixa aí... deixa rodar ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 51'31''</i>))
51'52"	Gabrielly	tá vendo Gustavo... eu disse não era uma visão... eu adivinhei... eu não tinha escutado isso mas eu pelo que Gustavo já tinha falado... não era aquela visão de né?... depravação
	Gustavo	depravação é
	Gabrielly	eu já sentia que Gustavo não ia dizer isso
	Gustavo	é verdade
	Gabrielly	é muito massa
T200	Gustavo	porque vai que eu digo a menina... distribui aí ((<i>todos riem</i>)) ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 52'17''</i>))
53'09"	Gustavo	a palavra que eu queria falar nessa hora... eu lembrei depois... a palavra que eu queria falar nessa hora era palácio... eu queria falar palácio e sumiu a palavra a palavra assim... eu disse que não era porque você... é... não é que você vai esperar o príncipe encantado... mas não é porque você não vai esperar o príncipe que você vai estar distribuindo seu corpo no palácio tudinho... pra todo mundo... eu disse segura aí bebê segura ((<i>todos riem</i>)) ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 53'36''</i>))
55'44"	Bruno	você ((<i>diz olhando para Gabrielly</i>))
	Gabrielly	porque ele volta né? rapidinho pra... pra atividade faz toda essa discussão... que foi muito boa muito positiva...é... que como a gente viu não tava aqui mas... faz parte daqui porque era argumentação era era uma opinião também né?... na verdade era uma opinião... e... mas ele volta bem rapidinho é aquela coisa do músico sabe?... fechou aqui ((<i>faz gesto com as mãos</i>)) e vamos voltar pra outra coisa... bem massa... gostei visse Gu... domínio danado
	Gustavo	minha filha a gente tenta né? ((<i>todos riem</i>)) tamo aí na luta
	Gabrielly	foi muito bom
	Bruno	mais alguma coisa?
	Gustavo	não... não
	Bruno	você gosta dessa aula?

	Gustavo	aff... gosto... já gostava e agora estou gostando mais ((<i>Gabrielly faz corações com as mãos</i>))... assim... eu acho que eu... eu não nego já disse e repito... de de cem aulas noventa e nove... nessa turma eram maravilhosas... era uma turma muito boa... de se trabalhar... só que a gente tem que levar em consideração que nem sempre as turmas são boas assim né?... boa entre aspas ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... mas assim é... é muito importante essa essa... eu tá assistindo pra entender que... mesmo que não seja essa turma... essa discussão é importante... sabe?... e eu enquanto professor tenho que saber ser ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... o
		mesmo professor em todas as turmas... porque ainda eu acho que é uma coisa que... que:... principalmente o ano passado é:... tava muito... como eu posso dizer?... meio embaçado é tipo... a aula que eu conseguia dar no primeiro C talvez eu não conseguisse no primeiro A... ou no primeiro B ou no primeiro D... por ser uma turma que eu já... eu me sentia mais aliviado... mas assim... eu sei se essa pergunta rolasse em uma outra turma eu falaria... do mesmo jeito a mesma opinião... do mesmo jeito né? ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... a mesma opinião... é... e tentaria não cortar... acho que... isso já tá internalizado em mim... toda isso que a gente falou de... pegar as coisas e tentar... às vezes isso acontece até inconsciente... sabe?... e já dá essa essa sacada dentro da aula... às vezes a gente vai fazendo tanto isso que isso se torna prático... isso se torna inconsciente... é isso ((<i>a ACC2 é paralisada para um lanche</i>))
60'02" T210	Bruno	vamos olhar pra os outros... tá?... nós vimos uma aula de... um pedaço da da aula de... de... Gabrielly... é um pedacinho menor aquele primeiro dela... tem menos minutos porque na verdade o dela são três... então tinha um pequeno menorzinho lá... e vimos dez minutos de uma aula sua da sequência... agora nós vamos ver agora uma aula também de nivelamento... sequência nivelamento tal... tá de Gabrielly ((<i>começam a assistir ao trecho de A7 em 61'30"</i>))
61'53"	Bruno	você quer dizer o que é?
	Gabrielly	é o aniversário de professor Bruno
	Gustavo	é ((<i>todos riem</i>))... isso é a cara deles ((<i>voltam a assistir ao trecho de A7 em 62'08"</i>))
62'44"	Gustavo	já tinha tido a
	Bruno	oi?
	Gustavo	já tinha tido a atividade do relato?
	Bruno	já
	Gustavo	ah... já tavam íntimos... eles já estavam íntimos ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	no começo eles pergun/ você lembrou/ você viu o que eles perguntam no começo? ((<i>olhando para Gabrielly</i>))
T220	Gustavo	do alfajor né?... eles falam do alfajor... ah... agora tudo faz sentido
	Gabrielly	eles...ele trouxe mesmo pra vocês... trouxe... ele trouxe mesmo?... trouxe ((<i>todos riem</i>)) ((<i>voltam a assistir ao trecho de A7 em 63'16"</i>))

72'44"	Gabrielly	a questão daí foi... acho que eu deveria ter passado logo o vídeo... não esperar pela... pelo momento que a sequência pede porque depois eu passo direitinho... e também escrever no quadro... que era um/ porque se escreve/ se eu tivesse escrito no quadro... o número da página... porque às vezes o aluno pergunta que página é?... depois passa um bom tempo... que página é?... não é?... então escrever no quadro o número da página... essa questão aqui colocar o locutor em primeira pessoa aí colocar os nomes porque isso aqui num... a gente tira de letra basicamente pra responder... a gente como aluno mesmo a gente tira de letra... então escreva no quadro e vamos pra outra que... que eles possa pensar mais a respeito porque isso aqui é fácil de certa maneira né?... então pode ser colocado no quadro agora quando requer um pensar uma discussão... aí seria mais interessante... a gente pensar e não precisar ser colocado no quadro escrever no quadro né?... aí eu tirei esse aí por causa desse... desse momento de que eu acho que ficaria melhor se eu tivesse escrito no quadro pra... pra ficar mais rápido fluir né? a aula... e também apresentasse o vídeo... porque eu acho que... eu ainda não tinha apresentado o vídeo nesse dia não... eu só apresentei
	Bruno	nesse dia não... a gente começa a ver... esse aí é o começo da aula... é o
		começo da aula
	Gabrielly	então colocar de novo que às vezes eles esquecem alguma coisinha né?... ficaria mais claro porque... a minha ideia era só colocar quando a sequência pedisse
	Gustavo	sei
	Gabrielly	sabe?... porque é bom o momento... mas como ela é... ela é direta a aula né?... então acho que seria relevante... ter colocado aqui logo no início e aqui já seria fácil pra eles porque eles já tinham visto... então era algo só pra
	Gustavo	até porque era início de aula né isso aí?
	Gabrielly	é
	Gustavo	é assim... eu não sei mas... eu não... não lembro se essa aula foi... que dia da semana foi... tipo... se... se teve aula antes... há quanto tempo faz que eles viram o vídeo?... é isso que eu tô querendo/ tá me entendendo? ... porque às vezes realmente esquece... e passa/... e vendo de novo... retoma até coisas que eles não tinham visto
T230	Gabrielly	como era início de aula seria bacana né? já a partir daquele momento eles ficarem olhando de novo
	Gustavo	isso... é... [realmente seria uma boa
	Gabrielly	[porque quando eles olharam de novo eles estavam achando graça... eles estavam achando bom de novo... porque se assistir umas três vezes não cansa né?... [ele é bem engraçado
	Gustavo	[é... é muito bacana às vezes na primeira vez como é um vídeo engraçado... na primeira vez você... você se preocupa mais em rir [do que prestar atenção... nas informações que... que vem depois né?... então eu acho que é importante... realmente foi... seria bem importante
	Gabrielly	[han han... justo
	Gabrielly	no início da aula... e essa ideia [de escrever no quadro... sabe?
	Gustavo	[não tinha pensado nisso... uma boa sacada... porque a gente não... não se limitar sempre... diretamente... à sequência... realmente se você tivesse passado aqui... porque isso aqui são... esse aqui é bem pouquinho
	Gabrielly	é

	Gustavo	se você tivesse passado aqui era mesma coisa que tivesse passado aqui... pelo contrário seria até melhor porque ajudaria aqui né?
	Gabrielly	porque a gente olhando aqui seria uma continuação de uma aula
T240	Gustavo	é... direto... [é como se fosse... é
	Gabrielly	então aqui taria... [fresquinho pra eles né?... mas teve esse... essa pausa né?... essa pausa aí de dias que eu não lembro... quanto foi... mas
	Gustavo	imagina se eles viram o vídeo na quinta-feira na sexta-feira teve planejamento... isso é na segunda... entende?
	Gabrielly	hum hum... sem dúvida
	Gustavo	aí... passaram o final de semana todinha é distante realmente... eu acho que... que... se era uma primeira aula tá de manhãzinha... eu acho que é uma segunda-feira mesmo... se não me engano uma segunda-feira no novo horário... no último horário... na segunda-feira era a primeira aula né?
	Gabrielly	hum hum
	Gustavo	eu desconfio que seja uma segunda-feira isso aí
	Gabrielly	tem aí a data professor?
	Bruno	tem ((Bruno procura em suas anotações o dia em que aconteceu A7))
	Gustavo	eu desconfio que seja segunda-feira... por que é era a primeira aula da segunda... deles? ((faz a pergunta olhando para Gabrielly que confirma com um gesto de cabeça))
T250	Gabrielly	entendesse Gu?... seria essa ideia mesmo
	Gustavo	realmente eu não tinha pensado nisso não
	Gabrielly	pra... fluir melhor... ir pra o... o que interessa mesmo né?
	Bruno	teria que localizar primeiro
	Gabrielly	[eu acho que é isso mesmo
	Gustavo	[mas é na segunda... era na segunda... era... e e... tá de de manhãzinha... [assim janela tá até aberta
	Gabrielly	[e eu tô com esse casaco... essa blusa esquenta um pouquinho... então eu acho que era de manhãzinha mesmo
	Gustavo	a janela tá até aberta dá pra ver o reflexo às vezes pela TV... a janela tá tá aberta então... com certeza de manhãzinha
	Bruno	e eram duas vezes seguidas... esses eram os dez minutos iniciais da aula
	Gustavo	então era primeira e segunda aula
T260	Gabrielly	((ri)) a perca de tempo
	Bruno	ela até queria mostrar mais... mas cortei em dez minutos ((todos riem))... eu tentei cortar todos em dez minutos mais ou menos
	Gabrielly	ficou bom
	Gustavo	mas é isso mesmo... é importante a gente ter... autonomia de... modificar o nosso material às vezes... pra melhor fluência da aula
	Bruno	só porque vocês falaram nisso vou falar... como era essa autonomia com o nivelamento... com a sequência? ((Gustavo e Gabrielly se entreolham e ficam em silêncio))
	Gustavo	tinha
	Bruno	a gente já passou ... a gente passou pela sua sequência... e passou pela sua agora
	Gustavo	é... eu... essa autonomia eu sentia mais daquela maneira... como como foi feita assim... eu não me deixava... é... eu não perdia oportunidades... digamos assim... mas eu sempre tentava dar conta de tudo... porque
	Gabrielly	é... por exemplo teve um que a gente foi [trabalhar

	Gustavo	[eu acho que eu nem fui tão autônomo]
T270	Bruno	certo... você acha que não foi não?
	Gustavo	eu acho que poderia ter sido mais
	Gabrielly	nesse nesse aqui... nesse tema aqui nessa discussão... “no meio da periferia superei preconceitos para estudar engenharia na USP”... então foi uma discussão que envolve racismo... essa questão eu levei umas músicas... eu levei é... Olhos Coloridos né?... aí discuti com os alunos a história da música... levei pra eles então eu acho interessante porque trabalhar uma música também e eu fiz aquela ligação com aquele... não teve aquela peça eles foram assistir?... lá no... no rio... não foi?
	Gustavo	foi
	Gabrielly	aí a menina cantou a música então eu acho que foi positivo eu fazer essa essa ligação... não é ôh que autonomia... mas foi bom... já pra ligar os pontos pra eles lembrarem o que aconteceu lá na na peça que eles se comportaram tão bem né Gu?... tão bonitinhos ((ri))
	Bruno	como é a relação de vocês então com a sequência?... o que vocês têm a dizer sobre a sequência?... de repente um para o outro... porque de repente você já me disseram... de repente um pra o outro agora
	Gabrielly	tu gosta da sequência Gu?
	Gustavo	eu falava com... com o Bruno que... tinha umas coisas boas e tinha umas
		coisas não tão boas... tinha umas... umas atividades bacanas e tinham outras não tão bacanas... é:... eu lembro quando eu falava da... da sequência de Venha Ver o Pôr do Sol... que era muito proveitosa assim e... outras que terminaram sendo meio redundantes... tipo... analisando agora essa aqui de artigo de opinião... ela tem três textos que fazem a mesma coisa... que é o do ursinho o do boxeador e o do GPS... os três textos fazem a mesma coisa e a mesma atividade... você concorda ou não concorda?... é isso... a mesma coisa... assim... então... é:... eu lembro que a gente falou eu falava disso
	Bruno	isso pode ser um problema... você acha?
	Gustavo	às vezes... eu lembro que a gente teve problema com um desses... eu lembro que um dos problemas que eu falei foi o tempo... que vinha uma... um negócio bacana só que era extenso... pra um curto período de tempo... a gente trabalha com metas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... tem que cumprir a a metinha bonitinha... é:... mas eu lembro que tinha umas eu lembro que eu falei a Bruno que... algumas... sequências de nivelamento eram mais proveitosas que outras... eram mais didáticas que outras essa aqui era fantástica... eu adorava... essa de relato pessoal... apesar de ela ser muito extensa... muito extensa... tem vários... vários é... é... relatos né?... vários relatos vários relatos... e... mas tinha uma que eu não me lembro qual era... que era mais paradona... acho que era de reportagem
T280	Gabrielly	de relato seria bom... a gente... a gente gravar... uma espécie de vídeo com eles... pra eles relatarem alguma coisa né?
	Gustavo	é... se tivesse tempo
	Gabrielly	num é?
	Gustavo	é... é bacana isso... fazer um... um videozinho assim

	Gabrielly	tipo naquele dos três textos... se a se a pessoa se organizasse direitinho... já pra... ser um Bruno da vida né? ((ri))... se organizar direitinho... aí fazer porque acho que eles iriam sentir na pele melhor né? a organização de como é um relato... ou pode nem ser ser filmado... mas se tipo... a gente organizasse um momento na sala... escolhe um relato pra tal dia você relatar o que aconteceu em sua vida... pode ser uma viagem pode ser isso pode ser aquilo... sabe?
	Gustavo	eu já tinha viajado na maionese ((Gabrielly ri))... imagina assim... se pedisse pra eles... eles... fazerem um vídeo... de relato... e aí essas questões aqui... eles respondessem a partir do vídeo deles e não do vídeo de Max... sabe?
	Gabrielly	ham ham
	Gustavo	é interessante... bacana... é uma experiência
	Gabrielly	num é?... colocar eles pra fazer porque quando a gente faz é... mais interessante... [sem dúvida
	Gustavo	[é... é verdade
T290	Gabrielly	é por exemplo se você tá lendo a... a: BNCC... é uma coisa... agora quando você tá lendo e já pra aplicar na sala de aula ou num... ou num relatório de estágio ou em alguma coisa assim é mais efetivo... enfim tem uma qualidade melhor né?... porque se a gente só for lendo lendo... vai esquecendo porque é... aquela coisa de fazer sentido da importância faz sentido? faz mas é importante?... porque o que é importante às vezes é o que eu aplico aqui no meu dia a dia então acho que eles fazendo... é ótimo assistir Max?... é ótimo... mas também eu fazendo um relato da minha vida acho que eu penso mais sobre... da minha vida não porque é muita coisa... mas de um episódio né?... eu acho que é bem efetivo já para instigá-los
	Gustavo	é sim... é bacana isso... é: e eu lembro... tu falou uma coisa que... que... é

		importante... você disse assim... colocar eles pra fazer... eu lembro que Bruno falava ano passado assim... a gente tem que lembrar que a gente tá levando atividade pra uma escola que forma jovens protagonistas... e aí... tem um estudo que a gente fez esse ano que a gente também fez ano passado... e que foi trazido pra gente que são dos níveis de protagonismo... que às vezes a gente acha que tá abalando botando eles pra ser protagonista não tá não tá fazendo nada... (inclusive não tá sendo) protagonista momento nenhum... foi até um exemplo... um exemplo do Show de Talentos que a gente fez em dois mil e dezoito... aí a moça do do... da... da comissão lá disse assim... vamos analisar... quem planejou o evento?... os professores... quem... criou o edital? tinha um edital pra participação né?... quem criou o edital?... os professores... quem é... no momento do do... do evento quem participou?... os alunos... okay... depois o resultado?... quem ficou a par do resultado?... os alunos e professores... é e... depois fizeram o feedback? quem fez o feedback desse desse momento?... se deu certo se não deu certo?... o que deu certo e o que não deu certo?... os professores... esse evento é um evento... que gerou protagonismo?... não... porque os alunos só... participaram... eles já tinham tudo pronto... eles tinham que fazer só... a inscrição e apresentar... então... não não gerou protagonismo esse esse evento... e a gente pensava que tava arrasando... ah o evento do protagonismo do Show de Talentos... não foi... porque tudo foi criado por nós... a gente tava no nível de dependência do protagonismo... tem/ eles deram até a tabelinha pra gente... são em três níveis... independência não sei o que lá e autonomia... é dividido em três... cantos assim... bem bacana
	Gabrielly	eles eles deram um exemplo de um... de um evento que teve?
	Gustavo	esse evento foi da escola... eles deram um evento na na nossa escola
	Gabrielly	como assim?
	Gustavo	o Show de Talentos foi da escola
	Gabrielly	não... Gu... eu pensei que era um... algumas pessoas que vinham avaliar
	Gustavo	eles vêm o ciclo
	Gabrielly	pronto
	Gustavo	que é o que a gente chama de ciclo de acompanhamento
T300	Gabrielly	aí eu queria saber porque eles acharam que esse não é de total autonomia né?
	Gustavo	isso
	Gabrielly	queria saber se eles deram o exemplo de uma escola que fez um evento com
	Gustavo	com autonomia?
	Gabrielly	é

	Gustavo	não sei porque eu não tava no momento do ciclo... isso foi o que a coordenadora passou pra gente... mas... eu acho que eles não deram exe/ exemplo não... mas a partir desse exemplo a gente tem que entender... o nosso evento como é que a gente vai fazer pra que ele... tenha protagonismo dos alunos?... e aí eu lembro que... que... ela deu um exemplo de uma situação... que... gerou protagonismo na escola... o que que tava acontecendo?... tava tendo muito problema no almoço... muito problema... porque demorava muito pra... o pessoal lá algazarra... demorava pra colocar o almoço e tal... e aí os próprios líderes pensaram numa solução e levaram pra gestão... vamos fazer assim por dias... pri/ hoje é primeiro segundo e terceiro... amanhã é segundo terceiro e primeiro depois é terceiro segundo... terceiro primeiro e segundo e assim sucessivamente... todo dia da semana uma turma uma série é a primeira assim não fica desleal com ninguém ... e a gente tem uma organização maior... primeiro sai os primeiros... quando
		tiver terminando os primeiros chama os segundos... depois os terceiros... foi um eve/ foi uma situação que solucionou um problema... e que não foi pensado por pelos professores e sim pelos jovens protagonistas... pelos próprios alunos... isso é um... isso é um exemplo de situação com protagonismo... entendeu?... ela não deu o exemplo de um evento mas citou esse exemplo
	Gabrielly	é bom... é bom que fica [só na escola
	Gustavo	[e gente e e... minha gente... nós professores não geramos protagonismo nos nossos alunos... dificilmente a gente faz o exercício de gerar de o... de ele ser o protagonista... porque eu eu... tava avaliando assim... e a gente se auto avaliando e pensa quantas atividades a gente pensa que tá fazendo uma coisa mas não tá... a gente não tá dando protagonismo ao aluno... a gente só tá... dando uma instrução... a gente tá dando uma instrução e quer que ele faça daquele jeito... ele não tá sendo protagonista... agora a partir do momento que a gente disser assim... você tem que apresentar um trabalho como como você quer apresentar esse trabalho?... e deixa ele trazer um vídeo deixa ele trazer uma música deixa ele... trazer um poema deixa ele... só falar em uma linha ele tá sendo protagonista de certo modo... é bem... é difícil você... assim porque a gente é ensinado ((faz o sinal de aspas com as mãos)) a... entre aspas... a não dar para dar protagonismo ao nosso aluno... não desse jeito assim... mas... a gente sempre tem que... porque a gente é... o que a gente mais aprende na universidade?... a gente tem que se planejar... tem que ter o planejamento... só que... o planejamento que a gente faz não é o planejamento que... que... eu digo isso e me encaixo... que eu aprendi na universidade que o planejamento era... levar... essa atividade... levar essa atividade... explicar durante dez minutos depois dá quinze minutos pra eles fazerem a atividade... levar atividade xerocada ou copiar no quadro... isso é um planejamento eu tinha planejado a minha aula... mas... nessa aula... quantas... em quantos momentos o meu aluno tá sendo protagonista?... em nenhum... então o o... o planejar... o erro tá... no planejar
	Gabrielly	porque não se pensa no protagonismo né?
	Gustavo	é... [se pensa
T310	Gabrielly	[se pensa em passar o conteúdo

	Gustavo	isso... no tradicionalismo... e mesmo que eu penso assim... ah... eu vou levar uma aula bem bacana... eu vou levar uma aula com música... está havendo protagonismo nesse momento?... sabe?... e aí... vem toda aquela discussão entre aula tradicional... e aula mais... como é que se diz a palavra que a gente di/ vocês usam aqui?
	Bruno	tradicional
	Gustavo	[o inverso de tradicional
	Gabrielly	[inovadora
	Gustavo	é outro nome... quando a aula não é tradicional ela é
	Bruno	inovadora
	Gustavo	é outro nome que é usado
	Bruno	inovadora... inovação
	Gustavo	é outra palavrinha... é aula... A* ((nome de uma professora da universidade)) dizia... [ela dizia direto
T320	Gabrielly	[agora eu quero saber (a outra)
	Bruno	inovadora
	Gabrielly	eu disse inovadora também
	Gustavo	não era inovadora não... era outra palavra... aula... tradicionalista e a aula...
		é um negocinho aí... era A* que vivia dizendo isso eu tinha pavor... mulher eu não sei não... eu só sei dar aula tradicional... eu dizia eu brigava com com... A* em estágio... dizia... mulher eu só sei... ser profe/ ser tradicional... eu sou tradicionalista... eu aprendi com tradicionalismo... ela dizia contextualize contextualize ela só dizia isso... contextualize... eu dizia mulher eu não sei contextualizar não... e olha onde eu estou ((<i>todos riem</i>))... mulher... faça isso não... é... mas mas é... é... o planejar que a gente não sabe... porque a gente acha que planejar é levar uma sequência de atividades que... que a gente vai fazer e não é isso... é saber... o que fazer e como fazer só que pensando em... em que eu quero atingir... no que eu quero atingir naquela aula... e o que eu quero atingir no meu aluno... se eu quero que ele seja ou não protagonista... e aí quando... quando Bruno falava ano passado... lembre/ falava a vocês e eu ficava só assim... eita... bexiga... lembre que vocês tão levando atividades pra uma escola que tá formando alunos protagonistas e eu ficava assim ((<i>coloca as mãos na boca e Gabrielly ri</i>))... lascou... ele ficava dizendo as coisas com vocês e eu... e eu tô fu/... e eu tava desse jeito também sabe?... eu num/ passava pelos mesmos erros que vocês... erros ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... que vocês apresentavam nas sequências quando elaboravam uma atividade e tal sabe?... é esse moído... [é difícil ser professor pensa que é fácil?
	Bruno	[Gabrielly... você disse... eu lembro que você disse que deu menos aulas de sequência... foi?... de nivelamento
	Gabrielly	acho que sim professor

	Bruno	mas como era a sua relação com elas?... antes de você responder eu vou querer que vocês façam... respondam uma pergunta... e aí enquanto ela vai responder essa aí vocês vão pensando na outra resposta... pra outra pergunta que era assim... digamos que Gabrielly é nova na escola... professora de português... não... é... não conhece... o sistema de nivelamento e digamos que ele vai existir as mesmas nivelamentos esse ano... o que você diria pra ela?... vamos pensar o oposto agora... Gustavo é novo na... e vocês tiveram essa experiência de passar esse ano que passou dois mil e dezenove com essa esses nivelamentos e esse ano vão acontecer os mesmos nivelamentos... o que você diria pra ele?... mas antes fale sobre sua experiência de... com as sequências... o que você acha delas?
	Gabrielly	a minha bem parecida com a de Gustavo... eu gosto... mas se a gente ficar preso só isso aqui a gente fica com aquela sensação não libertária que não é legal né?... que é a mesma coisa do livro didático... aí... eu não acho tão bacana assim você:... ficar preso a algo... sendo que você passou cinco anos... estudando... assim né? pra...pra:... ter a capacidade de dar uma aula então por que ficar preso só a isto aqui?
	Gustavo	é verdade
	Gabrielly	aí eu acho interessante é que a gente se parece na ideia do... do autonomia assim sabe?... o que que eu posso... eu estudo isso aqui e o que que eu posso acrescentar de... pra ficar mais autônomo?... pra ficar mais com a cara dos alunos?... eu gosto de uma música acho que tem uma história boa... uma música popular brasileira de conteúdo... e eles tinham assistido lá mesmo que eles não soubessem acho que eles iam lembrar de alguma coisa né?... porque foi bem marcante aquelas meninas tocando na caçarola e tudo lá... que tinha né?... de instrumento musical assim mais percussivo... e... eu acho interessante isso um exemplo né?... mas com certeza sempre almejar mais trabalhar essa autonomia... minha... né?... de ser mais autêntica aqui... e também pensar nos alunos sem dúvida... primeiro neles mas é aquela velha
		coisa pra Gustavo falar do amor ele teve que ter essa opinião dele... então okay gerar a autonomia do aluno mas sim eu sou um professor autônomo?
T330	Gustavo	é... é importante
	Gabrielly	pensar nisso... eu acho que é boa sim sem dúvida... mas se a gente for mais autônoma a gente tem a ideia que é mais livre e isso é bom
	Bruno	quem quer começar ((inaudível))
	Gabrielly	Gustavo

	Gustavo	eu ia dizer assim... amiga ((<i>todos riem</i>))... tem um negócio pra gente fazer... não eu ia falar que... é... o governo manda essa sequência que a gente tem que dar conta em um prazo... mas vamos pensar como a gente vai fazer isso da melhor forma... é tanto que... quando... quando veio aquela ali... a do Venha Ver o Pôr do Sol... a gente fez todo uma discussão... a gente trabalhava muito e... não só nela... mas... não acho que foi nela que a gente focou mais... a gente sempre trabalhava com que a gente chama de ponto de partida... e a atividade final... então a gente já colocava essa nossa coisa... essa nossa... esse nosso... pessoal na sequência... a partir disso... eu lembro que a gente discutiu isso ano passado na atividade inicial e na atividade final... então sempre a gente tentava colocar isso... então a gente vai tentar colocar isso... vamos colocar essa atividade inicial como a gente vai pensar?... vamos planejar... acho que... é... nesse momento dava... dá pra gente... encaixar se dentro da sequência... e depois a gente vai dando conta das atividades... vai dando a aula... se aparecer uma coisa daquela... a gente... pega... a coisa do aluno no caso... que tá totalmente ligado à sequência... é o mesmo assunto é o mesmo conteúdo... e vamos lá
	Bruno	você... o que você diria?
	Gabrielly	eu iria dizer que é um... é uma proposta do governo que a gente tem que seguir... que também tem... tem o tempo... às vezes vai ter... ano que vão ter três ou por período né?... enfim... vão ter três sequências e a gente tem que dar conta delas... entretanto é bom trabalhar a autonomia... é... acho que eu ia dizer que é tipo um livro didático ((<i>ri</i>))
	Bruno	sinta se à vontade
	Gabrielly	é... mas trabalhar autonomia que a gente vinha falando e... como... teria uma experiência maior do que a sua né?... de tempo eu iria dar alguns exemplos do que eu fiz... sabe?
	Gustavo	é importante
T340	Gabrielly	é... pra não ficar só dizendo você tem que ter autonomia... eu daria alguns exemplos sabe?... tipo... tentei fazer esse e não deu tão certo... também eu poderia falar isso porque... se você tá chegando e você tentar fazer algo autônomo e... e não
	Gustavo	der certo
	Gabrielly	não conseguir... você vai ficar
	Gustavo	pode ser que se fruste... é
	Gabrielly	meio desmotivado mas também... dar esse exemplo... no livro didático... é... tem aquela parte de Augusto dos Anjos... que é bem pequenininha lá no Modernismo... fica bem... fica bem pertinho ali do... do Modernismo... mas a professora fez um movimento na sala da gente declamar... entende?... então foi muito bom... assim a gente se vestiu de preto... e... foi eu R* e RA* ((<i>nome de duas colegas de classe no Ensino Médio</i>))... não sei se você lembra da gêmeas... acho que não mas o W* ((<i>nome de um residente que foi colega dela no Ensino Médio</i>))
	Bruno	o nome delas era
	Gabrielly	R* e RA* ((<i>todos riem</i>))

	Gabrielly	W* lembra demais que a gente estudava junto... a gente é:... a ideia foi minha então eu já trabalhava a autonomia... a professora disse declame uns versos e tal... se quiserem... pode ler... eu disse vamos decorar... a gente decorou... e tipo eu fiquei lá no finalzinho da sala e todo mundo sentado e depois... eu levantava... vês... ninguém assistiu ao formidável enterro... enfim aí fica aquele movimento assim bom bacana e... Augusto ficou marcado na gente assim... pelo menos pra quem fez... ficou marcado... os alunos também tinha/ tomaram um susto né?... então foi muito bom assim... eu acho que fazer esse... esse momento se a gente deu um exemplo de... vamos gravar vocês o vídeo ou se não... vem aqui pra o centro da sala e... fale sobre um relato um momento que aconteceu na vida de vocês... que vocês... querem compartilhar... então acho que por aí sabe Gu?... dá mais sentido dá mais vida
	Gustavo	é verdade... é verdade esse negócio de dar mais vida
	Gabrielly	alguma coisa que tá mais né?
T350	Gustavo	só aqui né?
	Gabrielly	Max é... vivo demais... tanta vida... a gente só... vendo só lá na passividade né?
	Gustavo	às vezes... eles veem como uma coisa... longe da realidade deles né?
	Gabrielly	traz mais para perto porque é né?
	Bruno	aí... ela escolheu o outro pedaço que tá nessa aula ainda... mas a:... não é... da... do nivelamento... tá? <i>((começam a assistir a um segundo trecho da A7 em 99'05''))</i>
105'02"	Gabrielly	que legal essa história <i>((voltam a assistir a um segundo trecho da A7 em 105'05''))</i>
105'15"	Bruno	<i>((inaudível))</i>
	Gabrielly	<i>((ri))</i> um momento perca de tempo né?
	Bruno	não
	Gabrielly	é professor... no início
T360	Bruno	ah... é porque tava vindo do... ela tinha terminado
	Gabrielly	a gente tinha terminado e a gente ficou conversando um pouquinho... aí aí foi pra... eu achei um ponto positivo... pra não... porque aí a gente já tinha passado um pouquinho... do... daquele momento da leitura... pra não esquecerem totalmente que estavam lendo o livro então... é como... eu estou ligada que... [tô lembrando
	Gustavo	[eu tô aqui... pra não esquecer
	Gabrielly	é... que vocês tão lendo livro tô acompanhando vocês... e aí como é que tá a história?... aí eu perguntei a L* <i>((nome de uma aluna))</i> ... ela falou do livro disse que não tava gostando muito por causa que era... de uma política do... Inci/... Incidentes em Antares
	Bruno	isso

	Gabrielly	que era uma política do tempo do roronconcom... aí eu fui dei o exemplo do... do evento que eu fui em Sertânia que foi muito bom... que era basicamente como a... uma pessoa consegue entrar no meio político que era dividido em... ou você tem bens financeiros ou você tem familiares... ou você tem os dois... que geralmente sempre tem os dois né?... e expliquei basicamente isso que é uma visão muito clara mas você... você não vê você não enxerga... pensa que... dei o exemplo de Lula foi uma das pessoas que geralmente não tinha isso que foi realmente pela... não partidarista né? mas dei o exemplo mesmo que o profe/... o próprio professor... cita esse exemplo... né? que faz a pesquisa... aqui... em Sumé e fui... perguntando aos alunos o que é que eles estavam lendo tentando... fazer link com as
		minhas experiências né?... a última aí a aluna falou do... do Pagador de Promessa aí parece com Tapete Vermelho também... que no decorrer do filme... ele também faz uma promessa que ele perde o filho dele né?... o sonho dele era... levar o filho dele pra assistir um filme na cidade e não tinha mais nesse filme que era Mazzaropi... então ele perde o filho... perde o burrinho dele... é uma coisa sabe?... que eles moravam lá no interiorzinho... e... parece um pouco assim com aluno contando não sei se parece mesmo mas lembra... e eu fui tentando fazer esse link dando importância para o que eles estavam lendo sabe?... mesmo aluno dizendo... ah o tempo do roronconcom... se ela fala isso não é legal né?... mas eu tentei fazer esse link... e eu acho que foi positivo sabe Gu?... primeiro lugar por... por dizer eu sei que vocês tão lendo o livro... [então vamos continuar essa leitura... segundo... o que é que vocês estão lendo né?... como é que tá a leitura? pra escutar... e fazendo uma ligação com... com as minhas experiências
	Gustavo	[importantíssimo
	Gustavo	é... é... concordo com você que é super importante... um ponto super positivo...você lembrar... a eles que ei... não esqueci não viu?... e aí não só lembrar e dizer o que que vocês estão lendo mas se interessar pelo que eles estão lendo... eles terem o poder de compartilhar... porque isso aí... é uma via de mão dupla tanto eles se sentem bem... em compartilhar... é que um... uma história que eles podem estar gostando ou não... e manifestar isso... dizer... ah eu não tô gostando por isso... ah é bacana por isso... como você também tá avaliando se eles tão realmente ou não lendo... né?... porque a partir do momento que você pergunta... fala do que o seu livro?... se ele não tiver lendo ele vai... oi?... ãh... é... ham ham... sobre isso sabe?... e... você conseguiu... numa única atividade avaliá-los... e também dar a eles essa... esse espaço de de... segurança... de se sentir em bem falar... falar é... eu li esse livro... o meu fala disso... ah a professora é tão bom... aí esse é ruim demais professora... não tô gostando dele não acho que eu vou trocar... sabe?... eles... estão compartilhando sobre uma atividade que foi feita... e você tá avaliando... que é também um das dos... das... como eu posso dizer?
	Gabrielly	um processo contínuo né?
	Gustavo	é... uma coisa que tem que ser feita a gente... a gente é professor tem que avaliar... então você passou uma atividade... você tem que avaliá-la... então você tá avaliando a atividade... mesmo que... você possa não ter pensado nisso mas você está avaliando... saber se os meninos realmente estão lendo... vocês começaram a ler na aula... talvez não deu tempo... continuem... só que tem... a gente sabe que tem uns que... não vão querer continuar ou vão continuar... sabe?... é importante isso

T370	Bruno	aí ela tinha escolhido esse trecho e aquele outro do começo... aí é aquele primeiro foi pra que a gente entendesse... que ela tinha dado aula aquele dia e aqui ela tava
	Gabrielly	resgatando
	Gustavo	entendi... entendi... bacana
	Bruno	vamos ver o último trecho que é do Gustavo... que é... a gente viu ele dando aula da sequência ((<i>começam a assistir a um trecho de A6 em 110'41''</i>))
110'50"	Bruno	oi?
	Gustavo	nada não... engraçada essa aula
	Bruno	é:... que não é uma aula de nivelamento... não é aula da sequência ((<i>voltam a assistir a um trecho de A6 em 111'02''</i>))
115'23"	Gabrielly	não... tô achando engraçado
	Gustavo	quero dizer que eu sou... eu sou... eu sou muito doido... minha gente ((<i>todos riem</i>))... eu não sou normal não... eu tava rindo porque eu fico explicando eu fico fazendo careta os meninos fica dizendo que eu fico fazendo careta mesmo... eu fico eu fico assim ó eu faço assim não sei o que lá... eu faço assim ó... TAN... TO ((<i>gesticula para demonstrar a ênfase</i>))... eu digo nosso... nosso... nosso... nosso nosso nosso ((<i>passa as mãos pelo rosto</i>)) isso aqui nosso... eu sou meio doido
	Gabrielly	tô achando engraçado essa aula
T380	Gustavo	sim... deixa eu dizer... porque eu disse isso aí porque... eu fiz... era uma paródia... aí eu queria que eles cantassem... aí eu criei toda essa historinha pra dizer que estava rouco... ah não posso cantar vocês... vão ter que me ajudar
	Gabrielly	legal ((<i>todos riem</i>)) ((<i>voltam a assistir ao trecho de A6 em 116'12''</i>))
118'08"	Gabrielly	faz tempo que tu fez?
	Gustavo	é... eu tinha feito isso... quando eu... em dois mil e... quinze dezesesseis... acho que foi dois mil e dezesesseis... que eu fiz tive a experiência... a primeira experiência com paródia... foi pra explicar orações coordenadas e orações subordinadas... urgh ((<i>faz careta e som que parecem indicar descontentamento com o conteúdo em questão</i>))... no nono ano... do Anísio... aí eu fiz uma paródia... aí eu nunca mais tinha feito fiz esse ano mas nunca mais tinha feito... aí quando foi ano passado... eu lembrei... aí eu disse... vou fazer... aí encaixei nessa nessa... no assunto que é... que é letras e sons... fonética... aí... é tanto que eles disseram assim...que eu tava... tem uma hora eu disse aí eu fiz...acho que eu fiz... no dia anterior... aí eu escrevi fui fazendo na hora... não lembro se eu fui fazendo na hora... não sei como foi... vou fazer hoje foi alguma coisa assim... aí eu escrevi... cantando assim na minha cabeça e escrevendo o que dava certo dava certo isso... aí tinha essa palavra que era representação da letra... que na verdade era representa a letra... aí eu coloquei representação da letra... aí eu disse assim... oxente quando eu cantei saiu bem direitinho ((<i>Gabrielly ri</i>))... aí foi que a menina disse... foi Gustavo que fez? foi menina eu sou compositor... sou tudo
	Gabrielly	foi muito legal ((<i>voltam a assistir ao trecho de A6 em 119'29''</i>))
121'23"	Gustavo	eu ria mais que eles

122'38"	Gustavo	((Bruno para a exibição do vídeo, olha para Gustavo que, como Gabrielly, ri)) é:... é:... foi como eu falei ((todos riem))... é... era uma aula de fonética... a gente ia entrar... com assunto que era letras e sons... foi no quarto bimestre não foi?... não... foi no terceiro bimestre... terceiro bimestre... no quarto eu fiz de novo... um pancadão com... Arcadismo... isso foi no terceiro bimestre aí a gente ia entrar com letras e sons... aí eu disse... meu Deus... vou levar assunto novo... vou fazer alguma coisa diferente... aí foi quando veio a música... essa a primeira aula foi essa aí... foi foi a turma que eu tava iniciando o conteúdo... as outras ainda não tinha iniciado ainda não... iniciei aí... aí tanto que a letra ainda tá... meio assim porque depois elas foi passando por umas modificações as outras turmas... encaixando mais direitinho tudo certinho... aí pronto... aí eles entraram na onda gostaram do fuá... e eu botei o pancadão lá... fazia uma zuadinha mas... eu tava dando a minha aulinha... e eles aprenderam e outra coisa importante que é que quando eu tô falando do p e b da regra do p e b... porque a gente sabe a regra mas não sabe o porquê da regra... porque eu dizia a eles... vocês já ouviram... eu disse a eles... vocês já ouviram... falar em uma regra... do p e b?... aí eles... antes de p e b se escreve m... eu dizia mas por quê?... por que se escreve m an/antes do p e b?... aí foi quando eu
		fui explicar... que... tem a ver com essa fonética né? do som que se encaixa do som não se encaixava... o som do n não se encaixava com o do p e com o do b... e o do m sim... aí pronto... cantei dancei e pronto
	Gabrielly	muito massa ((ri))... eu gostei muito da aula achei muito dinâmica muito divertida... não é à toa ((ri))... eu não estava me segurando... e deixe me ver... eu também gostei dessa ideia do... do você dizer o porquê né?... porque a gente nunca sabe... sempre sabe a regra mas não sabe o motivo... né?... não ver só porque sim... ver como o porquê mesmo... é... gostei bastante você disse que os alunos aprenderam então isso é... o final é o que a gente quer mesmo... mas uma coisa que eu achei importante Gustavo... é o processo a gente sempre gosta muito do... okay... no final eles têm que aprender... magnífico aprenderam que bom que aprenderam... mas como é que eles aprenderam... nesse nesse percurso?... foi legal essa aprendizagem?... ou foi dura assim?... tipo aprendi porque tinha uma prova pra fazer... tinha que aprender mesmo... e eu gostei muito assim eles... eles gostam do... é gênero funk?... gênero musical funk?
	Bruno	é... é
	Gabrielly	é um gênero né?... eles gostam né?... geralmente os alunos gostam muito... e achei muito bom... muito positivo... foi divertido ((ri))
T390	Gustavo	engraçado... até hoje eles ficam dizendo tio Gu solta o pancadão
	Gabrielly	é?
	Gustavo	é
	Gabrielly	que massa... eu gostei da construção também da historinha... [do... da turnê ((ri))
	Gustavo	[é... não... e eu e eu... é porque... eu só botei eu só falei esse pedaço mas em outras turmas... eu já tô mais... acho que aí não... eu não tô tão
	Bruno	caracterizado
	Gustavo	caracterizado... mas eu coloco o óculos coloco o bonezinho assim de lado e faço tio Gu... o melhor do pancadão ((imita o modo que essa frase é dia em gravações musicais))... tio Gu solta o pancadão

	Gabrielly	o Gu outra coisa importante... é que por exemplo... uma aula dessa fica marcado então não é preciso você fazer toda aula um funk... porque uma marca sabe?... porque senão você fica como professor do do... só da música não fica... não tem aquele momento especial... isso é tipo aniversário da gente... uma comemoração boa ((<i>todos riem</i>))
	Gustavo	tipo aniversário é ótimo
	Gabrielly	se a pessoa fizer toda vez né?
T400	Gustavo	perde a graça né?... e foi até o que a gente... eu acho que a gente comentava ano passado não tem como ser dinâmico sempre
	Gabrielly	é toda hora assim... [não tem cabimento
	Gustavo	[tem momento que a gente vai ser mais tradicional... vai copiar e vai responder tal e tal... vai sentar... e vai falar... mas
	Gabrielly	mas quando fizer... [é especial
	Gustavo	[é... se torna especial... verdade... é importante
	Gabrielly	eu gostei muito
	Bruno	a gente viu as três... viu as imagens de todo mundo... eu tenho três perguntinhas pra terminar... é:... eu queria que vocês pensassem... pensando no primeiro C... que era onde vocês dois atuavam e a partir até do que a gente tenha visto hoje... qual o que você acha que foi uma dificuldade... de dar aula lá?... vou deixar vocês pensarem um pouco enquanto eu pergunto a
		outra... né?... a outra é... é:... o que vo/ vendo esses trechos... desses trechos especificamente... é... tanto do outro quan/o que você aprendeu sobre você hoje à noite?... e o que que você aprendeu sobre o seu colega?... o que você aprendeu sobre Gabrielly e o que você aprendeu sobre ele?... né?... e:... que sugestão você dá pra o outro?... e a sugestão não necessariamente é assim algo que falta... né? às vezes é... dizer assim olha você faz muito bem isso... então pode ser algo que falta ou algo que... continue fazendo... certo?... então quem quer começar?... aquela hora começou quem começou... Gustavo... então comece [pelas dificuldades
	Gabrielly	[começo eu? ((<i>ri</i>))
	Bruno	você começa pelas dificuldades... depois da dificuldade a gente vai trocando pra não ficar... vá comece
	Gabrielly	eu a dificuldade?
T410	Bruno	é... no primeiro C
	Gabrielly	ah... não seria dificuldade mas acho que... a... a experiência assim se eu tivesse uma experiência assim maior seria mais fácil assim né?... não fácil... mas seria... talvez fluiria melhor ou alguma coisa do tipo sabe?... é... o espaço também acho que... algo que dificulta é o espaço... seria essas duas questões mas no geral eu acho uma sala muito positiva que como eu disse a vocês... um receio que eu tenho é a é a... a agressividade assim seja ela verbal física eu... desde criança eu tenho medo disso mas essa turma não era agressiva... então eu acho que eu fui muito abençoada de estar de estar nessa turma com esses alunos sabe?... então era só a questão mesmo da... da experiência mesmo... é:... que foi muito boa a Residência né?... pra ter essa experiência bem efetiva... e... o ambiente que mudou mudou ficou diferente não foi Gu?... calor enfim toda essa questão... mas no geral eu fui bem abençoada de estar nessa sala... foi positivo

	Gustavo	é... eu também concordo com o espaço que foi uma coisa que implicou muito assim... diretamente nas aulas... porque... uma coisa que a gente... uma coisa é ter aquele espaço daquela minha sala grandona [você andava pra cima e pra baixo [e os meninos do lado do outro... aí... ventilada e a janela pra todo mundo [é uma coisa... outra é a gente ir pra um cubículo... [apertado com... escuro com eles um em cima do outro assim... em cima da gente... então uma dificuldade extra... essa essa... esse esse... mudança de espaço mas uma coisa assim que eu não sei se é dificuldade... mas assim... mas eu acho que não é dificuldade... mas... eles eram bem enérgicos... e eu acho que às vezes é... essa energia deles às vezes era... tanta tanta tanta às vezes eu não culpo eles assim... eles ficavam tão eufóricos tão eufóricos com alguma coisa que... às vezes a gente tinha que parar... parou parou... calma... respira... vai de novo... sabe?... às vezes a gente tinha que fazer isso... porque eles são muito ene/ enérgicos... e eu não vejo eu não acho que seja um problema mas uma coisa pra a gente prestar atenção porque pode se tornar um problema se a gente não sabe?... essa energia deles pode ser tanta tanta tanta é muito bacana todo mundo... aí turma participativa... okay okay... mas isso pode se tornar uma turma barulhenta e que não dá pra... fazer nada sabe?... é isso
	Gabrielly	[bonita [palco [bem clarinha [escuro
	Bruno	você começa o próximo... o que você aprendeu sobre você e o que você aprendeu sobre Gabrielly?
	Gustavo	eu já... aprendi não... eu reaprendi... revi que eu não sou cem por cento... mas isso é bom sou meio louco... mas eu aprendi assim que:... é... sempre... sempre uma coisa que eu já sabia na verdade... não é aprender
	Bruno	é... [tipo aprender... perceber
	Gustavo	é perceber... que sempre você assim você acha que tá ótimo mas sempre pode sabe?... ter (algo como) um diferencial... ter... atingir alguma coisa que talvez você não atingiu... fazendo assim... sabe? tá bom mas... se eu fizesse isso... é... se eu fizesse uma atividade que atingisse isso no meu aluno... volto pra coisa do protagonismo e... pra... uma diversidade de coisas... sabe?... o reaprender... é... reaprender que eu sempre eu estou aprendendo... e eu nunca... vou assim pelo menos não quero... estagnar... dizer ah okay... e tipo assim isso aí foi uma coisa que eu fiz... tinha feito há... três anos atrás... então eu fiz há três anos atrás e tava adormecido... eu acho que eu passei pelo processo na minha vida que eu... adormeci essas coisas sabe?... e agora que eu tô acho que tô amadurecendo tô conseguindo enxergar sabe?... a gente vai sempre... conseguindo enxergar melhor algumas coisas quando vai amadurecendo... no caso aí da profissão
	Bruno	de Gabrielly?
	Gustavo	o quê?
T420	Bruno	o que que você percebeu ou... aprendeu dela?
	Gustavo	que... é... é... a coisa da... que eu admiro muito nela é essa calma... aí... como eu queria ser mais calmo... mas eu não sou... sou ((faz careta))... dou logo setenta gritos... mas é... eu posso responder às suas perguntas juntas já?
	Bruno	que... a sugestão?
	Gustavo	sim

	Bruno	pode
	Gustavo	pronto... é... uma coisa que eu percebi é... essa calma dela... é algo também muito importante essa serenidade não é calma é serenidade... é muito importante... para... para... também o processo na dentro da sala de aula... porque você chegar em uma turma... você ser... você chegar bem ((faz gestos para indicar calma))... numa turminha que é assim sabe? ((faz gestos para indicar agitação))... é uma coisa... você chegar/ você é assim ((faz gestos para indicar agitação)) e ir pra uma turma que é assim ((faz gestos para indicar agitação))... é uma coisa... mas você tá/ chegar numa turma que é assim ((faz gestos para indicar agitação))... sendo assim ((faz gestos para indicar calma))... é um pouco difícil... mas eu percebi que você é assim ó ((faz gestos para indicar rapidez))... conseguia segurar eles... parecia assim sabe... sabe aquela... aquela... é... senhorinha que é... pequeninha mas que... manda nos... nos machão... mais alto nos lutadores de boxe grandão sabe? ((Gabrielly ri))... eu vi muito isso e eu vi muito
	Gabrielly	deixa eu gravar ((pega o celular dela))... repete... deixa eu gravar cadê a máquina?
	Bruno	tá gravado
	Gustavo	e eu vi... aquelas... aquelas professoras que era uma coisa que tinha muito antigamente que se perdeu com tempo que é o respeito em sala de aula... mãe por exemplo... mãe dava aula no sítio... mãe pequeninha xoxinha... dando aula ao... o os... jumentão maior que ela sabe? e que tinham respeito... então eu percebi muito isso eu acho que isso foi uma coisa que eu consegui perceber de você e respondendo a outra pergunta que é já... dando uma sugestão... não perca essa se/ serenidade... porque tão/ assim como eu sou... assim louco... é o::: é o que eu... eu consigo atrair o mundo com essa
		loucura... eu percebo que você consegue atrair isso com essa calma... sabe?... porque... tipo assim a gente imagina que a professora chega calminha... e aí... o povo vai subir em cima dela... sabe?... os alunos vão montar em cima dela e vão fazer o quer... mas ela não... ela consegue com essa serenidade... controlar... que é bem difícil eu acho até mais difícil do que... uma coisa é você ser louco e conseguir controlar na loucura... outra coisa é você ser calma e conseguir controlar é bem mais difícil... é... então é isso... eu acho que... assim como eu tenho minha jovialidade como um ponto de insegurança... que se tornou o ponto x da questão... eu acho que você já deve ter pensado essa sua segurança também como um... essa sua... serenidade também como uma insegurança dentro de sala de aula... eu acho que você já deve ter pensado em algum momento assim... meu Deus... o que que eu vou fazer se isso acontecer?... mas... quando acontece a gente sabe o que fazer... sabe?... e eu acho que... não existe uma fórmula perfeita de... de professor... de pessoa que consiga dar aula... eu acho que cada um tem seus poderes sabe?... do seu jeito... eu sou muito louco... é isso... eu sou assim...(((inaudível)))
	Gabrielly	[que lindo Gu... amei... qual a pergunta professor? ((todos riem))
T430	Bruno	o que você aprendeu sobre você?
	Gabrielly	o que eu aprendi sobre [a minha pessoa?
	Bruno	[hoje à... hoje à noite olhando... não aprendeu necessariamente... o que você percebeu sobre você?
	Gabrielly	assistindo os vídeos?
	Bruno	isso
	Gabrielly	é... algo porque aprendizagem vem no decorrer [né?... processo

	Bruno	[isso... por isso que talvez seja uma percepção
	Gabrielly	é percepção... pra hoje eu verbalizar
	Bruno	isso
	Gabrielly	é... eu acho assim que... que eu sempre tenho que que estar... é... fazendo algo que eu gosto sabe?... por exemplo... ir a eventos que eu gosto... acadêmicos que eu que é uma área que eu/ lendo algo bom... que que faça bem pra gente sabe?... tendo contato com pessoas boas... agradeço aos dois que estão aqui... por quê?... quando eu chego na sala de aula eu vou tá bem comigo... sabe?
T440	Gustavo	é importante isso
	Gabrielly	não é?... porque se não for Gu... às vezes seus alunos são maravilhosos se você não tiver bem [com você... não flui... então eu acho assim que... o que eu aprendi hoje foi muito bom esse carinho do professor Bruno tão rodeado de pessoas boas... é magnífico... quando o seu aluno tiver passando por um problema você vai entender porque... às vezes por/ é tão bom a gente passar por momentos não tão legais... porque você vai saber... ele não deve estar andando com pessoas legais... que façam bem pra ele... ou então ele tá passando por isso é né?... então tem como conversar tem como ter aquela empatia que você tem também... né?... aquele aquela percepção de amor que Gu teve é que tá dentro dele... se ele tivesse uma percepção de amor negativa aí não seria bom como eu te disse lá no início né?... então é... o me cuidar... o ser... ser uma aluna boa sabe?... ser uma pessoa boa... pra... pra assim eu... eu ter aquela capacidade... de... de entender que esse é o momento dos alunos... né?... às vezes... aquele o pequenininho que fazia raiva lá no sexto ano... quando eu estagiava e quando eu dei a mão pra ele... vamos fazer um haicai e tal... o que você gosta disso e isso aquilo dando
		aquela oportunidade... que... eu não escrevia poesia né?... então professor M* ((nome de um professor da universidade)) me deu oportunidade e a todos os alunos... de escrever... então eu também queria dar àquele aluno... e quando foi ontem
	Gustavo	[é... é isso mesmo
	Bruno	três anos depois... [dois anos né?... dois anos
	Gabrielly	ele me defendendo dos [outros aquele do brinquinho diz que fuma sabe?... enfim... lá na sala de aula ele dizendo... e quando o aluno foi tirar uma gracinha ele... respeita a professora não sei o que... sabe?... quem diria?
	Gustavo	é bacana isso
	Gabrielly	então é tipo isso... você vai tendo essa percepção de tipo... aí que coisa boa que aconteceu aqui aí que coisa legal aqui...
	Gustavo	coisa tão simples né?
	Gabrielly	perceber a professora... foi angustiante pra mim e pra ela ter essa percepção essa sensibilidade também... quando o menino... ah se você usasse óculos fundo de garrafa... claro que tinha sido ele que tinha jogado ali sabe?... então ter essa sensibilidade eu acho isso... muito muito bom... eu acho que eu aprendi isso... sempre estar... é... como eu disse a vocês... um evento que eu gosto estudando algo que eu quero... almejando o que a gente... o... e fazendo né?... construindo o que [a gente quer trabalhar
	Gustavo	[trabalhar o... trabalha/ trabalhar se para poder trabalhar... né?
T450	Gabrielly	é
	Gustavo	é importante isso

	Bruno	o que você aprendeu do Gustavo hoje?
	Gabrielly	do Gu?
	Bruno	e que sugestões você daria a ele?
	Gabrielly	Gustavo foi outra benção né professor Bruno?... foi uma benção assim como coordenador Gustavo... e... eu vou dar um conselho para Gu porque eu acho que a profissão é essa mesmo pra você você ama o que faz você é muito competente no que faz... e assim Gustavo... [tu tem várias versões... tu tem várias versões... aquela versão do sério... aquela versão do brincalhão e todas são muito verdadeiras... e isso é muito bonito são verdadeiras... não é à toa que quando eu fui rir quase me acabei aqui... segurando... mas são todas verdadeiras... e eu acho assim que... você merece sem sombra de dúvida ser efetivado assim... então estuda pra passar nesse concurso que tu merece ser efetivado... na escola na universidade onde você quiser porque você é uma pessoa muito massa... só acho que essa é a minha percepção de Gu ((ri))... é um conselho... que é um conselho que eu dou pra mim também sabe Gu
	Gustavo	[eu não sei receber elogios
	Gustavo	com certeza... [a gente
	Gabrielly	[não é fácil o processo mas a gente tem que... lutar pra ((inaudível))
	Gustavo	não... e não é mesmo assim... e assim isso é só uma coisinha assim de tantas que... tantos empecilhos que aparecem na vida da gente assim... porque... é muita coisa assim é gente... e:... e:... eu acredito assim que eu sou muito de ver o bom do ser humano... eu tento... ver o bom do ser humano mas eu também acredito assim não sei eu posso estar sendo egoísta em pensar assim mas eu vejo ainda que existem pessoas más... sabe?... e que... é... quando alguém se/... consegue fazer alguma coisa bem feita isso incomoda muito... e nessa infelizmente nesse campo que a gente tá se envolvendo... ainda
		existe isso ... porque... professor é uma das raças mais desunidas que existe... só não é mas desunido que que ator... mas ((todos riem))
T460	Gabrielly	e as duas né?... [as duas ((todos riem))
	Bruno	[você está nas duas
	Gustavo	[eu tô na boa né?... eu tô na boa... é... eu tô na boa
	Gabrielly	logo as duas
	Gustavo	professor só não é mais desunido que ator mas é isso mesmo...é e assim... é como você falou... a gente tem que tá muito bem consigo mesmo pra poder trabalhar o nosso aluno... e quando a gente consegue trabalhar o nosso aluno... não tem nada nada no mundo... salário nenhum que pague tipo uma coisa dessa como... que aconteceu com você três anos depois... sabe?... ter uma experiência assim tão
	Gabrielly	sem [dúvida porque... tô lidando com o piorzinho da sala atualmente sabe?
	Gustavo	[tão... é uma coisa que você

	Gustavo	isso aconteceu comigo também... isso acontece comigo... é... eu fico muito me sinto muito bem quando quando eu percebo que aquele aluno que é considerado o mais temido da sala diz assim... ei o professor na sala... respeita o professor... aconteceu comigo isso hoje... respeita o professor... ô professor tentando falar... sabe?... você percebe que ele tá... lhe dando atenção e quer que os outros também deem atenção... porque você parou... por exemplo quando os meninos estão fazendo barulho eu paro... e quando eu paro ele diz assim... ô professor querendo falar... ele tá me mostrando... ele tá me dizendo... que quer ouvir o que eu quero falar... tá entendendo?... isso é muito importante... é difícil
	Gabrielly	é... ele copiou a tarefa todinha professor Bruno... e era só de copiar quando você vai substituto só vai copiar né?... ele copiou a tarefa todinha era incrível porque ele não copiava na outra ((ri))... há três anos então assim é... é muito... muito interessante... e a pessoa ter essa percepção né Gu?... é o... é o mais importante porque faz passar uma coisa batida assim você vai ser tão abençoado no decorrer de sua vida e se você não perceber... perdido... mas quando a pessoa percebe... é muito bom

APÊNDICE F

Plano global da ACC3

ACC3			
Tipo de segmento	Subconjunto do segmento	Cena e Conteúdo temático	Duração
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura do gênero relato multissemiótico (R; S)	Reação do actante	<i>Cena 1 - Comentários sobre os próprios comportamentos em sala de aula</i>	0'28"
	Caracterização da tarefa	<i>Cena 1 - Comentário sobre o artefato sequência didática</i>	0'34"
	Reação do actante	<i>Cena 1 - Comentário sobre a intervenção de um aluno durante a aula</i>	0'40"
	Reação do actante	Cena 1 - Comentário sobre saudades da turma	0'14"
	Caracterização da tarefa	Cena 1 - Contextualização da Cena 1	1'05"
	Reação do actante	Cena 1 - Comentários sobre os próprios comportamentos em sala de aula	0'33"
	Determinantes interno e externo	Cena 1 - Discussão entre a relação professor-aluno	9'36"
	Determinante externo	Cena 1 - Comentário sobre o artefato sequência didática	1'29"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura do gênero artigo de opinião (P; S)	Reação do actante	<i>Cena 2 - Comentários sobre os próprios comportamentos em sala de aula</i>	0'06"
	Determinantes interno e externo (aluno)	Cena 2 - Discussão entre a relação professor-aluno	21'02"
Agir-referente Criação do meio de uma aula de leitura do gênero relato multissemiótico (R; S)	Reação do actante	<i>Cena 3 - Comentário sobre a intervenção de um aluno durante a aula</i>	0'55"
	Determinantes externo	Cena 3 - Discussão sobre o artefato sequência didática e sobre outros materiais didáticos	7'31"
Trabalho	Artefato	Troca de sugestões sobre o artefato sequência didática	
Agir-referente Criação do meio de uma aula de gramática – letras e sons (P; G)	Reação do actante	<i>Cena 4 - Comentário sobre a condução da aula</i>	0'21"
	Caracterização da tarefa	<i>Cena 4 - Contextualização da Cena 4</i>	1'23"
	Reação do actante	<i>Cena 4 - Comentário sobre o comportamento do preceptor em sala de aula</i>	0'19"
	Determinante interno e externo	Cena 4 - Discussão sobre a condução da A6	1'44"

Trabalho	Artefato	Cena 4 - Tentativa de discussão sobre o artefato sequência didática	
Agir-referente: Criação do meio de uma aula de gramática – processos de formação de palavras (R; G)	Desenvolvimento da tarefa	<i>Cena 5 - Comentário sobre a intervenção de um aluno</i>	0'04"
	Reação do actante	<i>Cena 5 - Comentário sobre os sentimentos de Eva em relação à aula</i>	0'18"
	Reação do actante	<i>Cena 5 - Comentário sobre a intervenção de um aluno</i>	0'18"
	Determinante interno	Cena 5 - Discussão sobre domínio e explicação do conteúdo	29'15"
	Determinante externo	Cena 6 - Comentário sobre a participação dos alunos	1'58"
Trabalho	Relacional	Identificação das aprendizagens advindas das autoconfrontações e troca de sugestões	

APÊNDICE G

Transcrição da ACC3

ACC3		
17'39"	Bruno	ai é vocês podem... é... a gente separou geralmente dez minutos assim... é:... fica ao todo... fica ao todo mais ou menos vinte minutos de cada... certo?... mas ai vamos não vê seguidos... e é aquela mesma logística que vocês anh... fizeram antes só que agora você também tem o outro... então você pode parar a hora que você quiser... tá né?... é... é isso... vocês podem comentar o que quiserem assim [é... o que quiserem o que quiserem]
	Eva	[((ri)) o pior é que eu sou sem filtro não adianta eu fico na minha cabeça câmera câmera câmera ai vou e falo]
	Bruno	não minha gente... o que que eu vou fazer?... sintam se à vontade... certo?... é a outra vez a gente começou com Gabrielly não foi?
	Eva	tô com medo
	Gustavo	foi
	Bruno	pronto aí
	Gustavo	ai eu também não lembro que eu disse nas minhas aulas
	Bruno	tá... ai mesmo que você tiver dito
	Eva	eu não lembro mais da minha não também não
T10	Gustavo	é tudo novidade
	Eva	lembro muito mais da minha não
	Bruno	é... ai eu vou passar primeiro trecho de Eva e depois você contextualiza pra a gente entender... e a hora que você quiser comentar... tá certo?
	Eva	tá ((faz o sinal da cruz com as mãos e todos riem))
	Bruno	eu coloquei um pouquinho na frente só pra... pra que enquanto a gente tava ajeitando ((começam a assistir ao trecho de A9 em 19'05"))... calma aí... aqui tá... tá no cinquenta e dois... tá no cinquenta e dois
19'34"	Bruno	é... [vocês... eu esqueci que vocês precisam dos papéis]
	Eva	[é muito esquisito]
	Eva	que papéis?
	Gustavo	a gente lembra... a gente lembra... lembra
	Eva	que papéis?
T20	Gustavo	das sequências
	Eva	eu lembro
	Gustavo	essas são as sequências de artigo de opinião?
	Bruno	eu tenho eu tenho aqui no no... eu tenho aqui no computador
	Eva	não... eu lembro
	Gustavo	essas sequências é de artigo de opinião é?... a gente vai descobrir né?
	Bruno	é... é
	Gustavo	no vídeo ((todos riem))
	Eva	eu acho que é
	Gustavo	eu lembro que em uma das minhas aulas é sobre artigo de opinião... eu lembrei agora que é aquela da discussão
T30	Bruno	é... tá qualquer coisa eu abro aqui
	Eva	[não mas precisa não... dá pra gente desenrolar]
	Gustavo	[não bobo... caso seja necessário... caso julgemos necessário... ((inaudível))]
	Eva	é perdido... nós falando falando... Bruno ignora totalmente ((todos riem))
	Gustavo	ele não tá dá cabimento ne-nhum pra gente
	Eva	parece que nós estamos aqui falando com a câmera só
	Bruno	eu pensei que... eu pensei que eu [tinha trazido tudo hoje eu esqueci isso ó]
	Gustavo	[bote... bote vá... como é engraçado ((voltam a assistir ao trecho de A9 em 20'43"))]

21'22"	Eva	((ri))
	Gustavo	olha a Margarida apareceu... eu fiquei nessa aula foi?
T40	Eva	só um pouquinho
	Gustavo	eu cheguei e me sentei... que ousado... sou ousado visse?... por essa eu não esperava ((Eva ri)) ((voltam a assistir à aula em 21'38"))
24'00"	Gustavo	tais achando diferente é?... [mulher tu ainda não visse o meu não... diz a ela... sabe de nada inocente
	Eva	[minha gente por que eu sou assim?... meu Deus do céu... como é que faz?... tipo por quê?...
	Gustavo	também não sei não amiga
	Eva	mas é engraçado
	Gustavo	é... eu sou desse jeito... essa sequência é a de relato pessoal multissemiótico... aí tem uma postagem de Whindersson falando dos pais deles... tem uma foto do pai e da mãe... e ele faz um relato na... na legenda da foto... falando
	Eva	da vida dele
	Gustavo	é... da vida dele... diz que tem muito orgulho dos pais
	Eva	é muito legal esse texto
T50	Eva	não mas é muito mesmo o texto... e o Whindersson também... não a melhor sequência foi essa daí
	Gustavo	foi bem bacana mesmo... só fui muito comprida... muito comprida pra pouco tempo
	Eva	não... essa e crônica... crônica foi bom também ((voltam a assistir ao trecho de A9 em 24'47"))
25'25"	Eva	o bom foi porque eu lembrei que ele tinha dito isso só que precisava... é... que no uso dos porquês... aí ele disse assim esse assunto aí é fácil até eu sei... aí eu usei ele como exemplo só que não precisava ele se denunciar... não precisava ele dizer que tinha sido ele aí ele chegou e disse... fui eu e é fácil mesmo até eu sei mesmo... tipo ((voltam ao trecho de A9 em 25'48"))
26'30"	Eva	((ri))... só se for o filho do médico... por que na hora da aula a pessoa não escuta essas coisas hein?... eu não escuto não... aí o outro disse só se for o filho do médico... ((Gustavo ri))... minha Nossa Senhora... Jesus ((voltam a assistir ao trecho de A9 em 26'47"))
28'04"	Eva	já?
	Bruno	já... ((ri))... eu vou... eu vou
	Eva	tô com saudade
	Bruno	((ri)) você tá com saudade?
	Eva	tô
T60	Bruno	é... ele te ajudou a contextualizar enquanto vocês lembravam aí que era do
	Gustavo	a sequência do relato
	Eva	do relato pessoal
	Bruno	do relato pessoal
	Gustavo	foi a primeira atividade essa aí...
	Eva	é
	Gustavo	logo no início... o primeiro texto
	Eva	é... antes disso eles só fizeram o negócio de Bruno ((Bruno ri))... quase todas as aulas giravam em torno de Bruno... como é como é que pode hein?... ele foi uma vez lá e ele foi assunto o resto do ano
	Gustavo	é verdade... [era pra eu não ter levado não ((Bruno e Gustavo riem))
	Eva	[acho isso um absurdo... desse público... desse o público a ele... sim... é... eu não sei... mais

T70	Bruno	((para Eva)) você quer comentar?
	Eva	é muito esquisito isso porque... sei lá... quando eu tô lá não parece que tá acontecendo isso assim
	Bruno	assim como?
	Eva	não com vocês é assim?... tipo quando vocês tão numa aula vocês pensam que tipo vocês tão normais feito gente normal... civilizados... educado... comportado... aí quando eu vejo o negócio aí eu tô levantando os braços ((levanta os braços))
	Gustavo	você não é a única... eu também sou assim... eu sou muito doido minha gente... eu sou muito louco... mas... normal... é o jeito da gente... e é isso eu vejo assim... é isso que chama atenção deles... é igual quando eles dizem que eu dava aula fazendo careta... é meu jeito... é meu jeito fazer careta ((faz careta))... aí é isso que eles lembram... agora eu acho que faz eles eles... é porque assim
	Eva	é porque aproxima
	Gustavo	é... você se mostrava para eles... você agia com eles do mesmo jeito que você agia como se estivesse estudando com seus amigos em casa... aí isso dava a eles uma confiança... sabe?... de de falar sobre de... estar disposto a aprender... tem muito a ver com o vídeo do próximo episódio da ((inaudível))... do tio Gu... que sobre a gente se expõe... de uma maneira... não como como... era umas das coisas que eu tava tendo hoje... hoje não ontem... uma professora lá... que ainda existe ainda existe assim... infelizmente aqueles professores que... é como eu posso dizer?... afastam muito a ligação... a... é... trabalham muito com o... o juízo de valor... de tipo... eu sou professor e você é aluno então nós não podemos falar mais que o necessário... sabe?... e querendo ou não... lógico que eu enquanto professor tenho algumas... é... prioridades e algumas alguns direitos que você enquanto aluno não tem... mas não é por isso que a gente não vai ter um bom convívio... não é por isso que eu não posso conversar com você sobre coisas que eu converso fora da escola... ou que converso com meus colegas de trabalho... lógico que tem coisa que não é bacana de ser dita... assim como vo/... não é coisa você enquanto aluno não quer me dizer enquanto professor... por exemplo... isso aconteceu ontem... eu tava numa sala nova lá e eu disse assim... gente vocês têm grupo do Whatsapp?... eles disseram temos eu disse... me coloquem lá pra eu dar os avisos do projeto de vida... e de língua portuguesa que era o primeiro AB... disseram... não professor... não vamos botar o senhor não... eu disse por quê menino?... vocês falam tanto o que de interessante que eu não posso saber?... sabe?... e eles não se sentiram à vontade pra me falar... pra eu ver o que eles falam por eu ser um professor... e aí... lógico que tem coisa que não é bacana de ser dita... mas eles ainda têm isso muito trabalhado essa... essa coisa de... eu posso falar eu não posso ser seu amigo... porque você é meu aluno... a gente não pode ter uma relação igualitária... eu sei você não sabe... eu ensino você aprende... eu mando você faz... sabe?... ainda a gente tem muito [isso na educação

	Eva	[eu acho que... lá lá na escola eu não percebi muito isso porque era tu que tava... tipo assim o professor... já era um professor que era aberto com eles... então querendo ou não... eles já tinham essa proximidade... de certa forma eles entendiam que ali tava tudo tranquilo... mas tipo em outras experiências eu vejo que tem muito essa questão tipo ela é professora pronto por exemplo agora... estar substituindo uma pessoa é muito interessante gente... é muito interessante você aprende muito... porque a gente vê muito essa questão de comparação que por um lado é chato... só que por outro lado é interessante que acontecia por exemplo com Gustavo... eu e Gabrielly diziam... Eva é de um jeito Gabrielly é de outro jeito... porque são duas pessoas totalmente diferentes... o que a gente tem de comum é que todos somos professores de língua portuguesa... mas são personalidades diferentes só que cada dia eu vejo isso mais presente tipo quando
		eu passo por um aluno que eu pergunto a um aluno meu tá tudo bem?... cê tá bem?... tipo é muito esquisito eles olham pra mim aí fazem... a senhora tá perguntando isso sério?... a senhora tá realmente querendo saber se estou bem ou é só tipo educação?... eu disse... não eu quero saber você tá bem?... tá acontecendo alguma coisa?... aí... não eu tô bem só que eu percebo que é tipo assim... ahn?... como que ela me perguntou isso?... aí chega na outra pessoa e diz... ela me perguntou se eu tô bem... tipo como se fosse uma coisa de outro mundo assim... e eu vejo isso muito presente... e eu acho que quando eu fico... com essa loucura... eu acho que é porque eu me sinto tão... tranquila que aí eu não fico... me barrando tipo pensando [eita isso daqui eu não posso fazer porque estou numa sala de aula
	Gustavo	[se regrado né?
	Gustavo	igual na... igual por exemplo na primeira aula que você foi pra sala deles... você se regravava [muito mais do que aí... já ((<i>estala os dedos</i>)) tinha um tempo né?... já tinha meses de convívio né?
T80	Eva	[tava tipo assim

	Eva	é na primeira aula eu tava tipo... porque tem toda uma pressão né?... querendo ou não qualquer pessoa que a gente vai substituir e a gente sempre fica com uma pressão porque é aquela pessoa que tá... naquele lugar... só que na Residência... na Residência... era muito diferente porque tipo era um professor que eu já admirava aí não era só eu... não era só Eva que ia... era Eva e Gabrielly... aí já tinha tipo assim... eu tinha muito medo das pessoas fazerem eu e Gabrielly... não admirar mais uma a outra... porque eu admirava muito ela admiro muito ela... e eu tinha muito medo de tipo assim... Fulano chegar e dizer Gabrielly não faz isso e eu ficar tipo com uma imagem negativa dela... e... eu já te admirava demais aí eu pensava assim quando chegar na sala a gente vai ser sem graça... porque tem Gustavo... é Gustavo... tem Eva... aí eu pensava assim meu Deus tanto que eu e Gabrielly a gente conversou antes... de ir porque... eu e Gabrielly por mais que a gente não fosse muito próximas mas a gente... debatia sobre tudo... e antes de ir a gente conversou aí ela falava não mulher mulher será eles vão gostar da gente?... como é que vai ser? porque a gente tá lá observando é uma coisa... quando a gente tava observando eles tipo <i>((faz sinal com as mãos que indica pouca importância))</i>... era como se a gente fosse essa cadeiras ali... tavam nem aí... só que aí elas vão começar a intervir aí já olha pra gente com outra cara... já tipo quem é esse povo que vai vir pra cá?... então eu acho que tem tem muito essa questão também assim... tem uma pressão... que ao longo do tempo... essa pressão ela vai diminuindo... não acaba nunca acaba acho que se hoje disser Eva... tu vai dar uma aula... com a mesma turma com as mesmas pessoas eu vou pressionada da mesma forma... mas é vai diminuindo assim... você vai ficando tranquilo e de todas as sequência... essa foi uma das sequência que eu mais gostei porque tem... tem umas que só por... pela glória do Senhor Jesus
	Gustavo	é... tu falando aí eu tô pensando aí eu tava analisando umas coisas na minha cabeça... e... uma coisa assim é bem evidente... desde o ano passado eu comecei a perceber isso e sempre explanei os meninos do primeiro ano estão com um nível muito bom de conteúdo... eu percebi isso essa semana que eles tão em um nível muito bom de conteúdo mas ainda não tem essa... essa coisa mais... como é que eu posso dizer?... didática... sabe?... porque eles ainda têm um... oi?... o senhor vai pra o grupo?... sabe?... oi? como assim?... ou... quando eu cheguei eu sempre tive esse costume de perguntar e aí tudo bom? como foi o final de semana?... chegava cheguei no primeiro AB que é a turma que tá junta e eles... ainda tinham um receio e me olharam torto quando eu perguntei e aí... vocês tão bem?... co como foi ontem? dormiram direitinho ontem?... sabe?... eles oi
		sim... nananam... sabe?... aí eles ainda têm apesar de estar muito bom em nível de conteúdo... ainda tem uma uma... essa essa coisa de... não ter como eu posso dizer?... não ter uma grande proximidade... eu percebo que há uma relação boa... assim eu percebo que eles tinham uma relação boa com os professores mas não era tão... sabe?... assim... direta
	Eva	é porque pra muita gente relação boa com o professor é tipo assim você respeita o professor ele fica lá no lugar dele você no seu... você não pergunta ao professor fora da sala de aula porque você vai tá invadindo a privacidade do professor... é tipo uma coisa muito... distante
	Gustavo	e lá a gente desconstrói isso totalmente
	Eva	e e eu acho que tem que funcionar... eu acho que também... também não dá pra ser amigo amigo amigo do aluno... tem aluno que até dá porque o aluno tem maturidade ele entende e tal sabe até que nível vai cada coisa... mas eu acho que também não dá para fingir que o aluno não existe... só notar o aluno dentro da sala de aula

	Gustavo	é... de fato
	Eva	porque o aluno ele tem uma vida ele tem toda uma história por trás e eu... eu acredito muito nessa questão... tanto que lá quando eu comecei me aproximar mais da turma... na hora do intervalo sempre eu ficava sozinha lá no meu canto olhando pra eles aí um dia me chamaram... senta aqui com a gente... aí eu ia lá e me sentava com eles aí a gente conversava sobre outra coisa... eu vi que eles começaram me ver de outra forma eles olhavam pra mim de uma outra forma... é como se... tivesse virado uma chavinha... em um momento eu não era interessante... eles tinham que me aturar... e em outro momento eu comecei a ser interessante então eles queriam... me aturar eles queriam... que eu tivesse lá... e eu percebi isso muito assim
	Gustavo	e isso refletiu diretamente nas suas aulas
	Eva	diretamente
T90		porque você se sentia mais aliviada para dar uma aula... se sentia mais confortável... em se comunicar com aqueles jovens que você já se comunicava na hora do... do intervalo né?... isso é muito importante viu?
	Eva	porque quando quando foi no início... eu lembro que teve até em uma das reuniões... da Residência que tu dissesse assim... é que eu tinha tido uma aula muito travada parecia que eu tava tipo... num modo automático assim... que realmente... eu achei aquilo daquela aula... só que foi muito engraçado escutar isso porque às vezes a gente fica por exemplo... essa essa parte aí... eu tinha uma visão só que vocês tão vendo com outro olhar... né? porque eu vejo de uma forma querendo ou não eu não vou ver os defeitos da mesma forma eu não vou ver... as falhas... só que quando outra pessoa vê aí você fica tipo... nossa realmente... por isso que eu achava muito interessante quando Gabrielly ia ver as minhas aulas quando eu ia ver as aulas de Gabrielly... eu acho que a chave da Residência é isso eu acho que deveria ser obrigatório... assistir todas às aulas ou pelo menos grande parte das aulas... porque é uma outra visão... eu lembro que teve uma aula lá que foi a aula que Gabrielly levou a cartolina... que aí ela mesmo depois ela reconheceu que foi infelizmente uma ideia não tão interessante só que talvez se eu tivesse lá... ou se algum de nós estivesse lá talvez a gente pudesse ter dito Gabrielly não tá funcionando tivesse dado um toque não sei... mas talvez tivesse sido de uma outra forma ou talvez se a gente tivesse conversado antes... eu pudesse ter dito assim Gabrielly eu acho que... cartolina não vai funcionar... tenta outra coisa tenta de outra forma... e a gente depois conversando eu e ela a gente viu isso que tipo... se a gente tivesse esse contato
		mais próximo realmente... a gente poderia ter evitado muita coisa... muita coisa poderia ter sido evitada... e eu acho muito interessante porque quando o outro vê é muito interessante... é muito interessante... eu fico lá eu fui assistir uma aula de uma outra professora lá de uma disciplina aleatória só pra eu poder ver... eu não tava com o horário vago eu disse eu posso ficar? ela disse pode... eu sentei lá e fiquei... e eu vi tipo... é outra coisa... na minha cabeça ficou tipo assim... meu Deus... o que é que eu tô fazendo?... porque tipo eu acho que eu tenho uma liberdade muito grande com os alunos... eu acho que eu converso e tal... e aí você escutar um professor dizendo tipo assim isso não me interessa... esse tipo de coisa foi tipo assim... claro até entendo que nem tudo interessa mas tipo quando um aluno ele pergunta uma coisa razoável... não precisa também uma patada tão forte... é não precisa
	Gustavo	((ri)) isso tem muito a ver você com o... o meu fragmento... tem muito a ver
	Eva	não tem tanta necessidade

	Bruno	quer ver o seu fragmento agora?
	Gustavo	quero... eu acho que é perfeito... uma relação perfeita pra se fazer
	Eva	quero
	Bruno	então tá... a gente tinha um trecho dela aqui mas vamos ver o fragmento dele agora eu acho que
	Eva	vamos
	Gustavo	tem um pedaço total a ver com isso... aff tem muito a ver com isso que tu tá falando ((Bruno procura o arquivo no computador))
T100	Bruno	parte dois
	Eva	((inaudível))... esse homem não existe não ((Bruno ri))
	Gustavo	eu acho que ele é um robô na verdade
	Eva	eu também acho... eu acho que isso tudo é mentira
	Gustavo	ele não tem órgãos... ele não tem órgãos ((todos riem))
	Eva	é um pendrive que tem no coração ((todos riem))
	Gustavo	tu já assistisse àquele filme que a menina é um pendrive?... como é o nome dela?
	Eva	((ri)) não... tem um filme?... Bruno é o senhor... desculpa mas é o senhor
	Gustavo	tem um filme que ela é uma mulher... ela é um robô... aquela mulher... uma bem bonita... como é o filme?... tu não assistisse?... Luci não... é Luci?... não sei se é Luci... já assistisse Luci?... acho que é Luci... é uma... doidinha lá... como é o nome dela?... eu não lembro o nome dela não... é bem bonita... loira... Scarlett Johansson
	Bruno	ahn
T110	Eva	hum
	Gustavo	ela é uma... lutadora bem louca louca louca... aí no final descobre que ela é um pendrive... é que ela é tipo um arquivo... sei lá é bem louco aquele filme... filme louco... oh Bruno
	Eva	oh Bruno quando descobrirem... o senhor pede pra avisar a gente? ((Bruno ri))
	Gustavo	é... vou dizer... olha acertei
	Eva	porque eu vou usar esse vídeo pra dizer eu estive certa
	Bruno	nem abriu ainda calma aí ah
	Gustavo	apois bote o dela... bote o dela
	Bruno	era... era essa questão
	Eva	hum hum
	Bruno	era essa aqui
T120	Eva	era essa mesmo
	Gustavo	só era comprida pra pouco tempo... vixe... era pouco tempo pra fazer tanta coisa
	Bruno	era pouco tempo?
	Gustavo	tinha que correr... pronto essa foi uma das minhas problemáticas em relação a isso... eu sei que você já perguntar... das sequências
	Bruno	não... diga... vocês podem dizer
	Gustavo	é... isso era... porque um dos pontos negativos que eu falei... tanto na reunião só a gente quanto eu com Gaby se eu não me engano... o ponto negativo da sequência era a questão do pouco tempo para algumas atividades muito bacanas... como essa sequência... ela tem uma atividade muito bacana... só que tinha pouco tempo e terminava assim... e de certo modo também... era muito... meio que redundante em algum momento assim sabe? essa sequência apesar de ser muito boa... ela se tornava redundante... porque tinha muitas atividades parecidas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... sabe?... mas ela é muito boa essa sequência assim comparadas a outras que vieram a existir
	Eva	realmente

	Gustavo	ela era muito boa... fantastic
	Eva	é... e também o contexto todinho influenciou né?... porque tipo essa foi a sequência que todo mundo ficou pensando em coisas diferentes pra levar Bruno foi... querendo ou não Bruno foi aí os meninos já ficaram tipo... eita é interessante... olhe o tanto de coisa que ele fez
	Gustavo	Bruno levou os meninos pra viajar
T130	Eva	aí Bruno levou os meninos pra conhecer vários países aí... aí... eu acredito que tudo influenciou mas ((<i>começam a assistir ao trecho de A5 em 44'45''</i>))
	Gustavo	eu tô sentado por incrível que pareça
	Eva	é... eu já ia começar dizendo... o que é isso?... por que tais sentado?
	Bruno	aí é ah... aí é do mesmo jeito... aquele trecho você tinha escolhido ele também escolheu esse trecho pra mostrar... aí... tem um outro trecho seu daquela aula de dois minutos que eu vou passar depois mas aí... é... ele pediu pra... pra passar aqui ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 45'18''</i>))
49'53"	Gustavo	mas... e aí
	Bruno	continua... mas se você qui/ enquanto ela tá abrindo se você quiser dizer alguma
	Eva	não eu quero ver todo ((<i>voltam a assistir ao trecho de A5 em 50'09''</i>))
57'32"	Gustavo	eu disse bota que tem tudo a ver com aquilo que a gente tava dizendo né?... que eu disse de se... conseguir sentir se... como é que se diz?... como foi/ eu usei umas palavras tão bonitas da outra vez... com Gabrielly... a gente se sente à vontade... pra... é... falar sobre uma coisa que... uma coisa extra e aí... é... eles também se sentem à vontade de me ouvir... ouvir a minha opinião sobre aquilo... e além disso... é... a partir do momento é como se eu... tivesse conquistando eles... dando... respondendo uma pergunta deles pra depois como se fosse troca ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>))... eles responderem a minha pergunta que no caso seria a atividade... então quando eles se sentem bem... fazendo aquilo eles vão se sentir bem também fazendo a atividade... sabe?... acho que é muito importante isso essa essa... essa disponibilidade
	Eva	e e... eu acho que assim... querendo ou não eu acredito muito que o professor ele não é só passar conteúdo... e... por mais que existam muitos que são assim que não tão nem aí tudo bem... é o jeito da pessoa... mas eu acho que quando o professor ele tá disposto... a entender o aluno... com temas como esse aqui porque é nítido que ela tinha dúvidas... ela precisava... que as suas dúvidas fossem respondidas que é entender alguém... talvez ela não tenha... a liberdade de fazer esse tipo de pergunta em casa talvez ela não tem com quem conversar que TENha uma maturidade... então tipo eles veem no professor uma pessoa um adulto... é responsável... tem uma maturidade... não vai dizer... você jamais diria algo que fosse errado inadequado você jamais colocaria ela pra fazer algo

		que você não faria pra você... então eu acho que é muito isso eu acho que quando o aluno ele entende que... o professor... tem esses dois lados... que a gente tá ali pra explicar o conteúdo pra levar eles pra compreender eles seja de uma forma dinâmica tradicional seja de qualquer forma... mas a gente também tá ali pra entender eles em tudo que eles precisarem... porque é muito isso que eu vejo que por exemplo eu vejo pela... por mim assim... aqui na universidade... teve período em que eu quis desistir do curso simplesmente porque... tinha professor que... não tava nem aí pra nada... então tipo assim tem momentos que você tá passando por problema na sua vida que você espera que seu professor que é uma pessoa que você vê toda semana... que você dialoga que você tá ali... entenda ou pelo menos... não finja que nada tá acontecendo só que tem professor que não tá nem aí porque também não é obrigação dele estar... mas eu acho que quando é um professor que tem essa abertura... eu acho que a gente consegue chegar mais próximo do professor... e a gente consegue... dá mais vontade de estudar
	Gustavo	isso dá isso isso é como falei com você que isso tem resultado diretamente na sala de aula... é... a gente tem os conselhos não sei se a gente começou... comentou nos nos... nas reuniões de Residência sobre os conselhos de classe... que se juntavam os professores ficavam os professores... e também os alunos líderes de cada turma... e os líderes tinha uma ficha de acompanhamento onde ele dizia... por exemplo... língua portuguesa... é... relacionamento com o professor... bom excelente péssimo horrível... é... metodologia... é... dificuldades... sugestões para melhorar... eles respondiam isso... e aí uma coisa que me incomodou muito... foi no primeiro conselho... no primeiro conselho?... não sei se foi no primeiro ou foi no segundo... que os alunos tinham uma avaliação... é... razoável sobre as aulas de língua portuguesa... e aí uma professora... soltou um comentário assim eu ouvi... fiquei pensando nisso depois... que me incomodou muito que ela disse assim... quando tudo tá muito bom alguma coisa tem errado... esse foi o comentário que ela que ela soltou assim... um comentário infeliz... mas que eu escutei e eu fiquei aí... ah não quando tudo tá muito bom tem alguma coisa errada... sabe?... eu não acredito que seja assim... quando tudo tá bom realmente tá bom... é
T140	Eva	e por que tem que tá errado?

	Gustavo	e gente eu é coisa assim... é uma coisa que eu ainda... comento muito porque eu acho muito incrível isso e eu sei lá... eu acho uma coisa tão simples na minha cabeça... acontece de uma forma tão simples... e eu ainda vejo que muitos professores cometem o mesmo erro por exemplo... chega um aluno... na sala de aula isso aconteceu no primeiro G esse ano... que ele por exemplo ele é... repetente... vem de uma escola... que assim ele tocava o terror na escola o menino tem uma faixa etária extra aos outros da turma... e aí ele é o aluno propício para ser o aluno problema... mas o aluno problema sempre faz as coisas na minha aula... porque eu possibilito essa... relação com o aluno... o menino diz as... o menino torce pro São Paulo e eu torço pro Flamengo... aí eu digo ei cara você é um sofredor por torcer pro São Paulo... aí o menino diz assim... professor deixe de deixe de torcer pra esse time que o senhor só vai perder... vá torcer pro São Paulo... e isso possibilita que... só isso só isso... ele passava e me dizia eita sofredor... eu eita sofredor... vamos mudar de time... só isso faz com que o aluno passe cinquenta minutos fazendo a minha aula e além disso... está... seguro para não de maneira nenhuma deixar ninguém interromper aquele momento... tipo eu saio da sala e digo... J* ((<i>nome de um aluno</i>)) fique aí na porta... não deixe ninguém sair não... e ninguém sai... ou vai fazer a atividade J*... eita professor não sei o que lá não sei o que lá eu tô cansado... eu também tô... eu trabalhei... trabalhei a semana todinha bora cuida... e o menino faz...
		isso acontecia desde o início lá no Anísio ((<i>nome de uma escola</i>))... sempre... sempre isso acontecia... o aluno que era... o o... o ponto o ponto x da questão em todas as discussões nunca me dava problema... eu dizia oh gente eu não sei o que tá acontecendo porque eu não tenho problema com Fulano... se vocês pegarem o caderno de Fulano tem tudo... então... é uma coisa tão simples que vai ter resultado direto na minha aula... [que vai ter resultado direto na minha aula... tá entendendo?
	Eva	[mas... sabe o que dizem?... dizem tipo que você baba o aluno... que você faz coisa [que não precisa com o aluno

	Gustavo	[que... sabe o que é que dizem?... dizem o que o que mais dizem... inclusive uma coisa que R* ((nome de uma professora da escola)) falou que é... eu sempre escuto muito R*... por ela ela é inteligentíssima aquela mulher é fantástica... quando eu crescer eu quero ser igual ela... porém... tem coisas que ela diz que eu não concordo... por exemplo a coisa do tio Gu... é uma identidade... eu criei isso... ela diz que isso não é bacana porque... é... eu eu... os meninos não vão... não vão ter um limite... vão ter muita liberdade... que se dá muita liberdade a eles... por exemplo e eu discordo totalmente... porque mesmo eles me chamando de tio Gu eles entendem que na hora de brigar eu brigo e sou superchato... sou superchato... e eles ficam assim calados escutando... e entendem o que eu tô querendo dizer... entende?... é uma... não é como se uma coisa eliminasse a outra... ou eu sou tio Gu ou eu sou Gustavo S* ((fala o sobrenome)) sou chato... não é isso... eu sou tio Gu sou Gustavo S*... só que eu sou o tio Gu também é... minha gente eu acho isso tão... tão... e isso é tão simples na minha cabeça assim uma coisa tão simples eu chegar na sala de aula... e ter um bom convívio... é assim... já acontece como é que eu posso dizer?... já é inerente na minha existência... essa coisa de... tentar... como eu posso dizer?... ser... acessível... eu não chego é tanto que eu nem forço mais... eu já sou assim e eles já me veem assim e aí... lógico que tem um processo de adaptação que eles começam a entender como é que funciona... os primeiros anos ainda nem todos entenderam direito como é que funciona essa minha relação com eles... mas eles já tão começando a entender... inclusive os segundos anos já entendem muito bem isso... sabe?... que eles brincam comigo mas eles dizem... é o mais chato... ah professor você é chato demais... mas são os mesmos alunos que passam e me abraçam... sabe?... porque não é porque eu sou o chato que eu não sou o bom... e não é porque eu sou bom que eu não sou chato... sabe?... e os professores não veem isso... muitos professores ainda não veem isso... e é muito... aí gente porque olhe olhe... é uma coisa que a gente sempre sempre discutiu sobre essa aula... olhe que coisa fantástica a menina diz assim... deixe eu fazer uma pergunta que não tem nada a ver com a aula?... e tem tudo a ver com a aula... a gente tá falando de um tema polêmico... se eu dissesse NÃO... a gente ia perder uma discussão interessantíssima sobre o assunto... a gente tá falando de opinião a gente tá falando de tema polêmico... aí começa a falar do amor que é tema polêmico que difere muitas... muitas ideias... é como se eu tivesse anulando meu próprio material de aula... como é que eu sou um professor bacana se eu... não dou aula... porque isso aí foi uma aula... entende?
	Eva	e se... eu não consigo eu não consigo nem pensar na possibilidade de ignorar uma pergunta dessa... porque a gente tipo assim... eu acho que nenhum professor em nenhum momento... deveria ignorar né?... e aí que foi totalmente pertinente porque tipo... tá lá dizendo... num dá pra discutir sobre um tema que não é polêmico... aí ela vem de lá... faz uma pergunta dessa... aí... tipo tem todo... tanto que na sala eles ficam falando tipo... eles ficam dizendo... não não sei o que não sei o que... por quê?... porque cada um tem realmente uma opinião e
		saber a tua opinião... eu acho que nesse momento é muito importante pra eles... porque também é um momento em que eles estão construindo a identidade... nessa questão sexual deles... eles tão também... mais envolvidos nessa questão de namorinho de fica com não sei quem fica com não sei quem... e querendo ou não o professor
	Gustavo	eles estão construindo o caráter né?

Eva	é... não pode também fingir que o aluno não é nada... igual na escola por exemplo... eu chego só porque eu chego assim bom dia gente não sei o que... eu não sei o que que tu bebe... o que que tu bebe antes de vir pra escola?... como é que tu tá de se/sete horas da manhã dando bom dia desse jeito... mas é a minha forma... é a forma que eu acordo... eu não sou a pessoa que vai acordar com raiva eu não sou a pessoa que vai acordar mal humorada eu entendo que tem pessoas que são assim... mas eu vejo que os meus colegas de trabalho... ficam me criticando pela forma com que eu chego na escola e dou bom dia... me criticam por exemplo eu tenho uma aluna lá que... ela tem um quadro depressivo... desde o primeiro dia de aula a mãe sentou conversou com a gente explicou a situação... e tem o psicólogo lá só que o psicólogo ele fica na escola o tempo todo... então se o aluno tá precisando o aluno vai e conversa... e aí ela tem crise de ansiedade também tem uns momentos que ela tipo surta... o coração dela começa a bater muito forte ela começa a suar ela fica... é é uma sensação muito estranha... e tipo... aconteceu na minha aula... na minha primeira aula que essa menina tava aconteceu isso... e tipo eu fiquei na minha cabeça... eu fiquei tipo assim meu Deus o que é que eu faço? porque querendo ou não... eu não sabia como lidar com aquela situação aquilo nunca tinha acontecido... só que ela chegou perto de mim... e é incrível como o aluno quando você tá perdido o aluno ele te diz o que fazer... e ela chegou perto de mim e fez me abraça... e tava todo mundo na aula todo mundo assim todo mundo assustado... porque é sétimo ano eles são... pequenos eles não entendem... e ela fez me abraça por favor professora... e eu abracei ela... e ela me abraçou e ela ficou me pressionando assim e eu não sabia como sair daquela situação... todo mundo tipo assim pra mim eu disse não eu vou abraçar ela... eu preciso abraçar ela... e eu abracei e ela ficou um tempo e foi se acalmando... aí ela disse eu quero ir embora aí fui levei ela na diretoria... deixei a... tipo disciplina... lá na sala com os meninos pedi pra passar uma atividade e fui com ela... e a menina não me soltou enquanto a mãe dela não chegou... ela não me soltou só que a mãe dela tinha dito... que geralmente ela ia se apoiar em uma pessoa... porque ela confia nessa pessoa enfim... e essa menina ela... me segurou assim não sai não sai e eu... eu tenho que dar aula... tem os outros dona S* ((<i>nome de uma funcionária da escola</i>)) vai vir pra ficar com você e não sei o que e ela não não vai embora por favor fique aqui comigo... não eu disse eu vou ficar eu falei com o diretor e o diretor disse fique com ela porque ela só tá querendo ficar com você então alguma coisa tem... fiquei com ela e todo mundo saiu... da sala da direção e me deixou lá com a menina sozinha e ela começou a me contar... mil e uma coisa da vida da menina e eu tava tipo assim gente pelo amor de Deus o que é que faço aqui?... e aí ela ela já cortou os pulsos ela já tomou remédio... só que ela começou a me contar como ela se sentia... e ela disse que o pior lugar foi muito forte isso pra mim ela me disse que o pior lugar da vida dela é a escola... ela disse que o lugar que ela mais sofre é a escola porque ela disse que na escola as pessoas não entendem... ela disse nem os alunos entendem nem os professores entendem ninguém entende... e tinha acontecido isso no dia anterior... com ela só que segundo ela também não sei de certeza mas segundo ela o professor ignorou... o professor que tava na turma no momento... e foi tão engraçado que a mãe dessa menina encontrou a

minha casa... foi na minha casa me agradecer... aí depois o psicólogo veio pra conversar comigo e com a menina junto pra contar o que tinha acontecido e tal... e eu pe/eu pe/... fiquei pensando assim... imagina se eu... não olho pra ela... imagina se ela me pede um abraço e eu digo agora não é o momento de abraçar... como eu já escutei muitos professores dizendo... tipo imagina... o quanto isso ia afetar ela... e naquele momento... eu não tava tendo noção de nada até hoje eu não entendo porque realmente não tem como entender a gente tem que estudar muito pra entender esse tipo de coisa... só que eu vi... que é simples... eu vi que é simples porque tipo se você tá disposto a ter um contato com a pessoa... você não vai sanar o sofrimento dela não tem como... mas naquele momento você vai ser um ponto pra aquela pessoa... e aí eu fiquei pensando muito sobre isso assim a gente tá... montando né?... porque vai ter o... tipo eu acho que é o apoio pedagógico... eu não sei o nome dessas coisas ainda né?... porque é... tô iniciando... mas tem alguma coisa que é a reunião com os professores com os pais... porque a gente tá vai acabar... é... a primeira avaliação... do primeiro bimestre... aí tem essa coisa pra gente dizer e tal... e é muito engraçado... quando tu falou essa questão dos alunos problemáticos... lá na escola tinha um aluno que ele veio do Anísio... ele tá no primeiro ano... e... ele era um terror na aula de todo mundo assim... eu já vi... eu fui ver na aula... e eu fiquei tipo assim... meu Deus... o que é que acontece?... como é que vira a chave... nessa criatura pra minha aula?... e aí na minha aula ele fica lá sentado... pronto o que ele faz na na aula todinha juro... é isso aqui ((*cruza os braços*))... fica parado olhando pra mim... tudo que eu digo... aí eu escrevo ele escreve... peço atividade ele faz... aí em um momento na... na hora do intervalo os professores estavam conversando porque queriam expulsar ele da escola... porque ele desrespeitou um professor ameaçou outra professora... e na minha aula não acontecia nada... isso ele só seria expulso se todos os professores... em comum acordo decidisse que ele seria expulso... e aí tá todo mundo assim... lá... vamos expulsar não sei o que... e eu tô tipo assim... meu Deus o que é que eu faço?... porque eu acabei de chegar na escola... eu não conheço muito aquelas pessoas... o menino não faz nada na minha aula aí eu vou fazer o quê?... aí... eu disse eu disse... não acontece isso na minha aula... na minha aula o aluno problemático é Fulano de tal que é outra pessoa... que é um pouco problemática em toda aula mas na minha aula ele é o que mais dá problema mas também é só conversinha de namoro porque... ele quer porque quer namorar com uma menina da turma aí ele fica em cima dessa menina o tempo todinho... e aí eu disse eu não posso gente concordar com vocês... e anular tudo que acontece na minha aula... aí o diretor porque eu eu... tô fazendo tipo um diário... de tudo que tá acontecendo lá porque é minha primeira experiência eu quero ter registrado... e aí o diretor perguntou se ele podia ver meu diário pra ver realmente se nada tava acontecendo e eu entreguei e ele realmente viu... que nada acontecia... e aí... enfim aí decidiram como eu não concordava não expulsar ele e tal aí pediram pra eu conversar com ele... e aí eu fui conversar com ele oh Fulano tá acontecendo assim assim tem como você melhorar? porque se não você vai acabar sendo expulso... e eu não quero isso... a gente não quer isso aí ele fez... sabe por que eu não converso na sua aula?... aí eu disse por quê?... aí ele disse a senhora me olha no olho... porque a senhora fala comigo... eu sinto que eu existo aqui... aí ele citou o nome de outra professora que é a que ele tá tendo mais problema foi a que ele ameaçou... ele disse sabe o que foi que ela disse comigo? ela me chamou de idiota por nada... porque eu tava calado parado e ela me chamou de idiota... disse que eu era um parasita... por que ela me chamou de parasita?... então enquanto é... existir aula dela dentro dessa escola eu vou dar trabalho... e eu faço

		o quê?... e eu percebi tipo assim... que por mais que eu não tenho uma relação próxima com ele... tenho relação próxima com vários alunos mas ele não é um desses... só que tipo assim eu olho eu tento olhar pra todos os alunos da mesma forma... então eu vejo todos ali como a mesma pessoa... quando eu fui entrar que foi uma coisa muito interessante que achei da parte de A* (<i>nome de uma colega de graduação e professora na escola em questão</i>) foi que ela já conhecia a maioria dos alunos... só que ela chegou em mim e disse eu não vou te falar nada de ninguém... porque você vai construir a sua opinião... se eu te falar tu já vai entrar com preconceito então tu já vai olhar pra J* (<i>fala um nome aparentemente aleatório</i>) de uma cara feia... e aí eu achei muito interessante porque talvez se ela não tivesse tido essa sacada... talvez ela tivesse me falado... [e aí eu já ia construir alguma coisa
	Gustavo	[não... é bacana... você já ia chegar com... armada né?... já chegava com uma armadura
	Eva	e foi muito bom porque eu cheguei e era eu... e aí eu tô construindo a minha relação com os alunos... e é muito interessante isso porque eu sempre lembro eles que a professora da turma é A*... que eles têm que continuar respeitando A* que aquele ambiente ali pertence a ela... mas enquanto eu estiver vai ser da minha forma vai ser com a minha metodologia e isso é muito interessante... por conta que são pessoas totalmente diferentes e eles gostam de A*... mas também tão aprendendo a gostar de mim... de formas diferentes... e isso eu vejo muito... pronto nas minhas aulas eu vejo muito isso aqui acontecendo... fui discutir... em uma aula e aí o tema chegou em depressão... e os meninos eles queriam... professora... a gente não sabe o que é depressão... a gente precisa entender depressão... porque a gente escuta Fulano de tal tá com depressão... Sicrano de tal tá com depressão... Fulano se suicidou por depressão e a gente não sabe o que é... e aí é... é um tema que não dá pra se falar assim do nada... eu disse não... eu vou estudar... e a gente conversa e aí eu sentei com o psicólogo ele me orientou coisas que... eu não devia falar porque pode aguçar a curiosidade deles em determinados pontos... e a gente fez uma aula sobre depressão... e aí a professora de redação eu conversei com ela disse... pede... algo voltado... pra isso... e aí ela pediu uma produção textual... e minha gente... tem coisa lá que você diz assim não foi aluno do oitavo ano que fez... tem texto que eu leio assim que eu digo assim meu Jesus... eu tirei xerox de todos os textos porque aquilo dali... não dá pra se perder... e tipo só porque alguém olhou pro que eles queriam saber... e é muito importante quando a gente olha pro tema que o aluno quer... o que o aluno tem curiosidade... eu sempre tento encaixar nas coisas igual a gente fazia na Residência... porque na Residência a gente pegava algo que tivesse acontecendo no momento algo que fosse interessante... tentava juntar na sequência didática pra ficar algo dinâmico interessante pra eles... e funciona bastante... e eles fazem... fazem... fazem sem reclamar... não questionam... não conversam eles vão na aula da gente... então eu acho que é muito isso assim é muito... o professor ele tem que sempre tá... se lembrando desse lado humano ele sempre tem que tá pensando assim... eu não posso fazer... esse tipo de coisa porque isso vai afetar diretamente o meu aluno
	Bruno	alguma coisa sobre... deixa eu pes/... botar aqui
T150	Eva	eu nem sei mais qual é o... negócio aí
	Bruno	qual é... eu vou botar aqui o último trechinho da... então esse era um trecho da... da aula de sequência... do Gustavo... a sequência da
	Gustavo	do artigo de opinião

	Bruno	do artigo opinião... e aí vamos olhar aqui o trechinho final do... que ela escolheu... é aqui
	Eva	é bem no finalzinho mesmo eu acho ((<i>começam a assistir a um segundo trecho de A9 em 79'15''</i>))
79'55''	Eva	a senhora tá no dez é?... aí eu no onze... aí ele eu ainda vou pro nove ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	eu botei eu botei alguma coisa errada aqui... calma aí... acho que é trinta e dois ((<i>voltam a assistir a um segundo trecho de A9 em 80'07''</i>))
80'31''	Bruno	é... ela pediu que fosse a última... a última... a questão dez ((<i>voltam a assistir a um segundo trecho de A9 em 80'35''</i>))
82'54''	Bruno	pronto era até aqui... [era do trinta e dois a trinta e quatro
	Eva	[sabe... sabe por que eu coloquei? porque é... no dia que a gente viu essa aula... aí a gente tava falando sobre a questão das sequências... das sequências e eu tava dizendo que tinha algumas questões que eu achava que não tinha necessidade de... existir... aí eu coloquei essa daqui porque tipo... a questão era “ao longo do parágrafo os termos que o autor utiliza para se referir aos pais são... na ordem”... tipo assim... não é porque... a gente tava falando sobre essa questão das sequências e eu tava dizendo que achava que... as sequências são produtivas em certo ponto mas em certo ponto tem questões que não tem necessidade de estarem ali... e aí por isso que eu coloquei essa... essa questão porque tipo... os termos que ele usa para se referir aos pais dele... tipo isso vai acrescentar em quê?
T160	Gustavo	é verdade
	Eva	nesse sentido porque não tava tipo assim... os pronomes... tá entendendo?... não tinha uma relação com nada... era só para ir lá no texto... ver como ele se referia aos pais marcar os termosinhos voltar... aí a gente tava falando sobre essa questão assim que... eu acho que as sequências são... algumas né?... tem uma também que... a produtividade é muito pouca também... mas essa daqui por exemplo foi uma sequência que eu acho que
	Bruno	tem uma?... você disse tem uma?
	Eva	tem umas... [que a... a produtividade é
	Bruno	[ah tá
	Eva	porque tem umas que realmente assim não traz muita coisa pronto a de cordel que é
	Gustavo	é bem cansativa
	Eva	é... acredito que foi a de cordel... que ela era muito cansativa porque ela sempre fazia as mesmas coisas... era uma coisa uma pergunta aí na outra pergunta era como se fosse perguntando... a mesma coisa... sempre... de formas diferentes... mas perguntando a mesma coisa... tanto que teve... em um momento... um aluno que até disse assim... oxe as respostas é tudo igual... tipo... parecidas... aí era era mais nesse sentido assim da... das sequências... mas essa sequência aqui a de relato pessoal... de todas... ela foi uma das que eu mais ela foi a que eu mais gostei de fato assim... tiveram... pronto a de crônica eu gostei também... eu acho que a mais problematicazinha era a de cordel mesmo mas porque também... ficava direto a mesma coisa assim eu até tive raiva lá em casa porque

	Gustavo	é... essas parecidas né?... a gente até comen/... discutia isso com... Gabrielly no dia de Gabrielly... sobre isso... que tem algumas coisas que são totalmente irrelevantes sabe? assim algumas questões assim que... podem ser anuladas e a gente perde tempo... com uma coisa que não é tão produtiva... é eu também tenho umas sequências que gosto muito também como a de poema visual assim... ela é muito boa aquela... que tinha aquele poema... rua e sol... e eles... começavam a descobrir... uma coisa que eles nunca imaginavam... que aquele poema é realmente assim... eles não tinham... só viam e não entendiam nada e depois eles ficavam... aah quer dizer que é isso?... sabe?... e era realmente uma
		descoberta nova... enquanto outras atividades só uma coisa que tava só mastigando mastigando mastingo sendo... que já não tinha tanta importância... concordo totalmente com... você em relação a isso... inclusive a gente... sempre vem sempre discutindo da sequência né?... sempre
	Eva	é... não pode falar
T170	Bruno	talvez é... porque vocês sabem que vai ter um momento final que é aquele do bolo que eu disse né?... da festinha... pra todo mundo... os oito... todo mundo não... calma... os oito... Gustavo... e eu... e aí nós vamos pegar alguns trechos do que a gente falou... e eu tô percebendo que esse é um trecho
	Eva	[com certeza
	Gustavo	[a sequência... é importante... é um tema polêmico ((Bruno ri))
	Eva	eu acho que até
	Gustavo	não tem muito a ver com a aula mas é polêmico
	Eva	eu acho que até... com com relação a... a nossa construção realmente... porque assim querendo ou não o professor ele vê muito o que levar pra sala de aula que tipo de atividade levar que texto levar
	Gustavo	planejamento né?
	Eva	é... e tipo assim pronto... eu tô ouvindo agora... eu tô eu faço o planejamento e na minha cabeça eu fico tipo assim mas isso daqui... realmente vai levar o aluno... pra algo a mais?... ou a gente vai continuar no mesmo nível?... porque querendo ou não não dá pra dar um salto muito grande mas também não dá pra toda aula o aluno aprender a mesma coisa... sempre tem que ter um pontinho a mais... e e eu vejo muito isso assim porque por exemplo... talvez se essas questões... não existissem... fosse mais rápido e a gente tivesse terminado essa sequência por exemplo que não deu pra terminar
	Gustavo	ou talvez tivesse... tivesse destrinchado melhor né?
	Eva	melhor... outras partes... então é tipo isso assim eu vejo muito isso... e esse problema é em tudo assim por exemplo livro didático... gente eu pego livro didático do nono ano... aí tem lá um conto chuva água e ((inaudível))... que tinha na sequência inclusive... aí tá lá... aí em baixo tem... qual é o título?... gente pelo amor de Deus
T180	Gustavo	isso é muito... isso é muito... aquele babado... isso como é o nome?... um termo... um termo babado aqui na universidade... que bichinha vivia dizendo... A* ((nome de uma professora da universidade)) ((faz careta))... A* dizia umas besteiras às vezes... como era?... eu não lembro não... não lembro... é umas coisas que tipo assim... coisa... era como se... tivesse ensinando pra robô... e aí... minha gente... qual o título?... minha gente
	Bruno	é decodificação é?
	Gustavo	é uma coisa com decodificação... minha gente... isso é coisa que... um primeiro ano primeiro ano... dependendo do primeiro ano não precisa nem disso... aí bota pro menino de ensino fundamental dois o menino no sexto ano... perguntando qual é o título... minha gente é muito... louco

	Eva	não... aí eu fico eu fico impressionada porque por exemplo agora a BNCC... gente a BNCC ela veio... né?... assim...
	Gustavo	essa história de BNCC... tô com abuso já
	Eva	não porque [por exemplo tem lá... lá no do nono ano... aí tem pra dar oração subordinada... no nono ano... certo... beleza... só que aí a gente pega o livro didático... que tem perguntando... qual é o título?... é contraditório
	Gustavo	[todo mundo fala todo mundo fala
	Gustavo	vamos começar a levar Evanildo Bechara para as salas de aula... [educação básica
	Eva	não [aí você não usa o livro... infelizmente por ser uma escola particular... os pais cobram... [o uso do livro porque eles pagam pelo livro
	Gustavo	[eita na escola particular é babado... meu amor... é babado
T190	Eva	então tipo assim... a gente fica tipo meu Deus... pra que passar uma atividade dessa?... mas ao mesmo tempo se eu não passar vai ter cinquenta pai na porta perguntando por que ele pagou x
	Gustavo	não é nem passar... tem que ter lá escrito a resposta com a letrinha do menino... completa com nenhum espaço em branco... tem que tá completo tudo
	Eva	é... aí eu fico eu fico pensando muito nisso assim ainda bem que lá pelo menos essa questão de direção... o diretor ele dá muita liberdade pra gente assim... ele pede o planejamento a gente mostra lá... eu levo umas coisas loucas... mas ele vai lá... dá certo Eva? funciona?... eu acho que funciona... a maioria das coisas eu já testei na Residência né?... o ditado minha gente... eu fiz o ditado... com três turmas junta... e fiz... o danado do ditado e deu certo... mas
	Gustavo	coragem
	Bruno	pra finalizar isso pra fazer um intervalinho pra vocês comerem... é na outra vez com Gabrielly... pra fechar esse negócio de sequência... eu disse assim... é... imagine que você é nova na escola... e eles vão usar... que é um caso por exemplo que você tem lá... agora... né?... você tem uma professora nova que não trabalhava numa... na ECIT... né?... então digamos que você é uma professora nova na escola e Gustavo é... como é?... o professor que trabalhou com essas sequências que vão ser usadas também lá... o que você diria pra ele? e ele vai fazer a mesma coisa... assim
	Gustavo	eu vou dizer a você como você fosse a professora nova que não conhece essa sequência... eu vou explicar pra você que você tem que usar a sequência
	Bruno	o que que você diria?... o que que você diria?
	Eva	e depois eu vou te dizer
	Gustavo	como se eu fosse o novato
	Eva	como se tu fosse um novato
T200	Gustavo	e você já trabalhou com a sequência
	Bruno	é... não precisa ser um tratado assim tipo
	Eva	não... Gustavo vai dizer primeiro
	Bruno	não... vá você
	Eva	ele já trabalhou com sequência mais do que eu
	Bruno	não mas você trava/
	Eva	não Bruno... eu não sei
	Bruno	mas é... não trabalhou... você tava lá há um ano
	Eva	não... eu trabalhei eu não disse que não trabalhei não... eu tô dizendo que eu não sei dizer
	Bruno	seu colega novo na escola não conhece essa... essas... o que você diria pra ele?
T210	Eva	eita eu não sei... eu diria que... funciona... funciona... não tem como dizer que não... mas... é pensando no sentido de ter que fazer tudo né?

	Bruno	diga pra ele
	Eva	o professor não poder... não... o professor ele não pode anular a questão nada disso
	Bruno	não... você diz o que você quiser
	Eva	ah então é o que eu quiser?
	Bruno	é
	Eva	como se eu tivesse definindo [como tem que ser usada?... ah... pronto
	Bruno	[isso... isso
	Eva	então eu diria que as sequências são produtivas sim pra... estudo de alguns gêneros... é... mas... antes de... ir pra sala de aula com elas aquela leitura básica né?... e algumas questões que você considere desnecessárias... sinta se à vontade pra retirá-las ((ri))... porque tem realmente algumas questões que ficam só repetindo a mesma coisa... e aí não faz sentido a gente perder tempo... se a gente pode tirar
	Gustavo	tá bom... querida... sequência... isso não é coisa de Jesus não ((<i>todos riem</i>))... brincadeira... a sequência é boa... tem coisa muito boa nela... porém tem coisa que é bem assim... desnecessária... isso não quer dizer que a gente vai retirar porque ter que cumprir... outra coisa que você vai ter problema minha amiga... é tempo... a gente tem pouco tempo pra fazer as leituras e vai ter que tá feito... tá?... mas dá pra gente fazer... é uma atividade assim dos meninos têm um pouco de... de... como posso dizer?... como é que diz?
T220	Eva	((<i>inaudível</i>))
	Gustavo	não
	Eva	repulsa?
	Gustavo	é outra palavrinha... eles têm uma resistência pra... para com a sequência... mas se fizer de um jeito bacaninha eles... eles fazem... e vamos tentar... colocar ... nossa cara nela... que tem um momento que é o ponto de partida... você vai ver... a gente dá pra fazer um... uma coisa mais... diferente... aí vai encaixando... pode ser no final... que às vezes dá tempo... às vezes não dá ((<i>Eva ri</i>))
	Bruno	tá bom... vamos fazer um intervalinho pra vocês irem ao banheiro comer agora... que... que Eva não comeu ((<i>a ACC3 é paralisada para um lanche</i>))
94'28"	Bruno	como a gente começou a primeira com ela... eu vou começar a segunda por
	Gustavo	rasga aí... rasga
	Bruno	por Gustavo... é... aí a primeira era... eram aulas da sequência né? a sua de relato e essa de Gustavo era de ar/... do artigo... aí aqui são aquelas que não eram de sequência
	Gustavo	de aula normal ((<i>começam a assistir a um trecho de A6 em 94'53"</i>))
95'38"	Eva	((<i>inaudível</i>))
T230	Bruno	oi?... você disse
	Eva	não eu disse parece que a pessoa tá tendo algum ataque né?... quando diz ele tava falando que ele tava fazendo cam... aí eu tava tentando pronunciar na minha cabeça can-to... parece que dá uma travada ((<i>voltam a assistir a um trecho de A6 em 96'00"</i>))
98'40"	Eva	é essa a aula
	Bruno	o quê?
	Eva	é essa a aula?... a aula da música lá?... que coloca um chapéu eu acho

	Gustavo	é... nessa aula aí nessa primeira... eu não tô ainda porque foi a... a primeira de todas as turmas a primeira foi nessa aí... então... aquela já tava... foi a última que eu já tinha passado por... várias modificações vários... já tinha internalizado mais algumas coisas... é tanto que nessa aí eu nem que me caracterizo... nem boto óculos nem boto... o chapéu... não me lembro se boto o chapéu... boto?... boto não né?
	Bruno	colocou não
	Gustavo	eu também acho que não... porque foi... essa foi a primeira vez que eu tava dando essa aula... inclusive tem algumas palavras que eu vou ter... um pouco de confusão aí na hora de... de cantar... você vai perceber... aí depois... tipo... eu fiz aí... aí na outra sala... já... surgiu o negócio do boné... sabe?... fui adicionando as coisas... fui... desenvolvendo melhor
	Bruno	você disse essa aula por que assim tipo?
	Eva	é... porque foi uma aula que Marília comentou muito... porque eu acho que Marília foi observar... em alguma turma
T240	Gustavo	foi Marília e Rafaelly... foi quando Rafaelly tava... Rafaelly e Marília tavam analisando umas aulas foi até analisaram no primeiro B... que é a turma de Miguel e Agatha
	Eva	pronto
	Gustavo	e aí ela... Rafaelly filmou e mandou no grupo dos... dos residentes
	Bruno	ah
	Eva	foi aí mandou no grupo da gente e aí a gente não tinha visto todo... porque ela filmou só uma parte assim ((<i>voltam a assistir a um trecho de A6 em 100'03''</i>))
100'47''	Eva	eu sou fã
	Bruno	oi?
	Eva	eu sou fã
	Gustavo	a menina disse... a menina disse fazendo strip-tease?... era cantando... dessa vez
	Bruno	era o quê?
T250	Gustavo	a menina perguntou se era fazendo strip-tease eu disse era um show... aí ela disse era o quê? strip-tease?... aí eu disse não... era cantando... dessa vez ((<i>voltam a assistir a um trecho de A6 em 100'67''</i>))
106'49''	Eva	meu Deus... como que pode hein?... por que tu é assim Gustavo?
	Bruno	assim como?
	Eva	olhe o show que ele deu... eles nunca vão esquecer disso... nunca mais... não adianta
	Gustavo	até hoje eu passo e alunas... tio Gu solta o pancadão
	Eva	[não adianta não esquece mais não porque

	Gustavo	[mas eu fui melhorando... essa é a pior versão... essa é a pior versão... eu fui melhorando... não é sério... é porque assim... conforme a gente vai trabalhando... a gente vai aprimorando algumas coisas a letra ficou melhor... a caracterização ajudou mais na na... como é que se diz?... no desenvolvimento da aula né?... eu fui adicionando outras coisas... o... é... tipo... eu trabalhei... fonética... nas quatro turmas... isso foi no terceiro bimestre... aí no quarto bimestre... eu consegui voltar com o funk com... Arcadismo... também o funk... e aí já não era mais... é... a primeira vez então... eu já criei outra história né?... o MC tio Gu está de volta volume dois sabe?... e aí vai criando se uma... uma... como é que se diz?... uma prática... é assim que vai sur/... vão surgindo as... as famosas metodologias né?... que a gente... não é o que fazer mas como fazer... então... e outra coisa que é superimportante... na vida de ser professor que eu acredito que muitos professores não... são tão bacanas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... porque eles têm muito medo em se se expor ao ridículo... porque a gente tem que se expor a tudo... a gente é professor... a gente é tudo... a gente é ator a gente é palhaço a gente é professor a gente é psicólogo a gente é tudo... então... é... se tiver vergonha meu amor... nem vem... porque a pessoa... eu cantar?... ah... aí a bagaceira que é... mas... [vai né... dá certo
	Eva	[não... top... arrasou... como é que fala de um negócio desse?
	Gustavo	eu tinha feito isso aí... em dois mil e dezesseis... eu tinha feito em dois mil e dezesseis... com o assunto... orações coordenadas e orações subordinadas ((faz uma voz diferente))... no nono ano do Anísio... aí depois eu nunca mais tinha feito... tinha sido adormecido nas minhas... nos meus pensamentos
	Eva	aff... como é que... [eu não tenho essa criatividade não
T260	Gustavo	[aí eu voltei em dois mil e dezenove... tem mulher... isso surgiu assim isso não surgiu do nada não meu amor... quando surgiu em dois mil

e dezesseis... foi que eu tinha eu passei eram duas aulas seguidas... eram de quarenta e cinco minutos né?... na escola normal... lá... então foram... noventa minutos... eu dei aula de noventa minutos... explicando orações coordenadas... quando eu terminei eu disse e aí?... aprenderam?... aí aprendemos... aí eu disse o que é uma oração coordenada?... e eles sem dizer nada... eu saí louco... eu disse meu Deus do céu... os meninos não aprenderam e agora?... porque eu tava explicando normal o que... isso é uma oração coordenada... eu disse e a-gora?... eu fiquei louco... cheguei em casa arrasado eu disse meu Deus... passei duas aulas explicando e não entenderam nada... nenhum deles entendeu nada... aí eu fiz e agora?... o que vou fazer?... vou pesquisar vou pesquisar... aí fui entrei no YouTube... aí eu fui aí vi um professor de química... fazendo uma musiquinha parecida... é... aí eu disse... vou adaptar... vou fazer aqui no próprio ritmo vou botar orações coordenadas num sei o que lá... coordenadas sindéticas assindéticas... não sei o que lá não sei o que lá e não sei o que lá... aí foi quando deu certo... aí você tem que ôh... é outra coisa que é importante... é você ter a humildade... de saber que... se o aluno não aprendeu a culpa pode ser sua sabe?... lógico que não necessariamente a culpa vai ser sua... mas pode ser que seja... porque tem assuntos e assuntos... tem assunto que em uma aula em dez minutos você explica os meninos sabem de tudo... eu expliquei funções da literatura ontem... ontem não hoje... eu expliquei ontem e fiz uma revisão hoje... eu peguei uma aula que não era minha... que tava emprestado... eu peguei porque eu tava atrasado o conteúdo atrasado com a turma... e eu fui perguntando e os meninos sabiam... eles sabiam porque era uma coisa que pega... uma coisa simples... mas um assunto como orações coordenadas e orações subordinadas... não é tão simples... então se não se fizer de um jeito que eles entendam eles não vão entender eles não entendem e na prova... eles não iam entender nada também eu passei quarenta e cinco minutos explicando... isso é uma oração coordenada... as orações coordenadas podem ser divididas em sindéticas e assindéticas... e eu fui explicando normal... só que... quando eu terminei eu vi que eles não tinham entendido nada... no Anísio... nada... nada nada nada... eu disse... e... fodeu... aí pronto foi quando eu tive a humildade de saber que eu poderia procurar outro jeito de passar o conteúdo... e aí foi quando eu fui pesquisar um jeito melhor um jeito que... fosse mais fácil de aprender... e aí eu achei o professor de química fazendo... é... eu disse vou tentar adaptar... a musiquinha dele pra minha... e aí adaptei... aí no outro dia... eu cheguei e disse gente eu vi que vocês não entenderam nada... e eu vi que vocês estavam totalmente perdidos... vamos lá... vou explicar de novo... aí nesse dia eram duas aulas seguidas também... inclusive... eu fiz uns vídeos no no... eu pedi pra menina gravar lá e... até postei no Facebook... de vez em quando aparece nas minhas recordações... aí... é uma coisa assim eu gosto muito de assistir esse vídeo... porque era... o que foca/focava nas orações... tem outro... que era falando de orações... coordenadas... e de... o outro orações subordinadas não me lembro agora... o primeiro era de frase e oração... o primeiro falava a diferença de frase e oração... e depois sobre orações coordenadas... orações coordenadas sindéticas e assindéticas... aí... não tinha caixa de som... não tinha nada eu nem tinha computador eu nem lembro se eu tinha computador acho que eu tinha computador mas... não... acho que não tinha levado... eu não sei... e aí... nem caixa de som não tinha então a base... a gente fazia no... eu fazia no quadro mesmo... eu batia ((*simula na parede como fazia a base*))... sabe?... e aí eles iam acompanhando... é... a gente tem que saber... a gente tem que... conseguir ôh... se virar nos cinquenta e oito... com... ou sem nada... é... é difícil... mas... a gente tá sempre aprendendo... aí como eu falei... nunca a gente tá... é...

		pronto... eu fiz aí... foi bacana... foi... mas a última aula desse assunto em outra turma ainda foi... eu consegui desenvolver melhor... o que eu já tinha feito... fui trabalhando né?... aí quando voltei no quarto bimestre com as... o Arcadismo... já foi outra pegada sabe?... é... as meninas já sabiam esse ritmo... então não... elas não só cantavam mas se levantavam e iam dançar... aí a gente era dançar/... cantando e fazendo coreografia... eu fazendo com elas sabe?... então já tem uma... uma aceitação maior... mas também o processo é grande... é a vida
	Bruno	mais alguma coisa?
	Eva	Deus me livre
	Bruno	((ri)) por quê?
	Eva	eu sei... eu... como é que fala?... não tem o que falar gente... é show... pronto... vou dizer o quê?... homem
	Bruno	então o que faz ser show?... o que faz ser show?
	Eva	eu acho que tudo... ele fugiu totalmente assim... ele fugiu do tradicional ele fugiu de... por exemplo ele poderia simplesmente ter levado... a música lá... e não ter levado a caixa de som nem nada... mas ele pensou na caixa de som... ele pensou em criar um nome... então... é MC tio Gu né?...
	Gustavo	[o melhor do pancadão ((faz uma voz diferente))
	Eva	[não é Gustavo ali na hora... ((ri))... não é Gustavo naquele momento... é MC tio Gu... é
	Gustavo	é... eles... isso ficava muito evidente... principalmente quando eu botava o boné... porque é... eu tenho meus dotes artísticos aí já uso eles... eu tava normalzinho botava o boné o óculos e já falava assim... e aí?... vamos lá... tudo bacana ((faz uma voz diferente))... sabe?

T270	Eva	tá vendo tudo isso influencia assim eu acho muito interessante a aula assim... porque eu acho que fica muito mais fácil de aprender... por exemplo eu... se eu tiver estudando uma coisa... tá falando falando falando... eu aprendo mas é chato mas se tem uma coisa que é mais fácil... mais rápido de você pegar... então... imagina se todo conteúdo... tivesse uma forma dinâmica assim... a gente aprenderia a gente não reclamaria de nada... iria pra escola iria gostando aprenderia e ficaria tudo bem... e eu acho muito interessante porque... ele poderia... não ter levado nada... ele poderia pensar... ah eu já tenho residentes que tão pensando em coisas diferentes aí... eu já ajudo eles no planejamento deles eu já tenho muita aula pra que eu vou fazer algo mais... só que não só que ele pensou... não... é uma aula que dá pra fazer com coisa diferente eu posso fazer então eu vou tirar meu tempo e vou fazer... e isso eu vejo que é muito complicado... porque eu era só residente... uma turma... uma vez por semana... e eu achava que não tinha tempo pra nada... ia planejar as coisas e ficava... meu Deus do céu... o que é que pode se encaixar aqui?... e imagine ele que passa... o dia todinho na escola ((ri))... de noite em outra escola dando cursinho sei lá... e aí ainda tem a preocupação... o conteúdo é um pouco complicado... dificulta pra os alunos entenderem então se eu levar uma coisa se eu levar uma coisa de uma forma mais dinâmica eles vão entender mais fácil... acho isso muito interessante... eu acho que a junção todinha é um show... é porque a gente percebe por exemplo que aqui... que é uma coisa que eu vejo que eu não concordo... tipo do professor usar... a música ao invés de dar a aula... tem professor que eu já vi que tipo assim faz a música mas não dá o conteúdo... dá a música lá e aí espera que com aquela música só com aquela partezinha ali boa... o aluno compreenda só que não ele não anulou o trabalho dele... ele explicou o conteúdo todinho e como forma de fixação ele fez a música... então acho que toda essa construção até a forma dele pensar... não eu vou planejar a aula eu vou explicar tudo bonitinho e depois que eu explicar eu vou fixar... eu acho até essa
		forma interessante porque... fica muito mais fácil de entender e... Gustavo é um artista né?... porque a forma que como ele fala aqui... que ele fala do m e do n... até a forma quando ele vai dizer can- ele faz um negócio que eu disse a ele parece que ele tá tendo um derrame... parece tá tendo alguma coisa... que é tipo ele tá tentando expressar que realmente tem uma dificuldade pra aquilo... então ele não só diz assim... canto é mais difícil que dizer campo... ele não só diz isso... ele tenta expressar ele mostra... porque eu acho que isso é a parte muito boa de... de ter essa influência artística... que eu vejo que todo professor que tem esse lado mais teatral... envolvido nessas coisas eu vejo que tem muita essa questão da expressividade... eu acho que como professor é muito importante... aí eu acho que tudo é show assim
	Gustavo	ia dizer um negócio mas esqueci... ia dizer outra coisa me esqueci... pode passar
	Bruno	eu estava pensando em um negócio aqui que a gente já discutiu... não tô botando ela de novo no: no... canto não... mas que tem uma... uma quando a gente... uma que termina... a:... um encontro que nele... Eva... que Eva faz assim... e você... qual a sua opinião sobre a sequência?... e aí eu respondo pra ela né
	Eva	nunca respondeu
	Gustavo	ela é corajosa
	Bruno	como é?
	Gustavo	corajosa
	Bruno	ela é corajosa?

	Eva	é que eu acho... é que é tão engraçado essa questão do... eu vou dizer é... é tipo assim... na minha cabeça criaram um Bruno ((o vídeo é reiniciado, mas logo parado))... é... eu nunca... eu nunca estudei com isso Bruno assim em aula... nunca... só que na minha cabeça criaram tipo um monstro... não tem?... aí tipo assim na Residência... eu fui desconstruindo... eu fui desconstruindo porque eu entrei... Bruno pra mim ele deixa muito claro... pronto se tem uma pessoa que eu entendo... o limite... é com Bruno... aí tipo assim... no dia a gente tava falando falando e eu tava falando muito assim da sequência... não sei o que... e ele estava só olhando com essa cara que ele fica olhando assim pra gente... né tipo tá hum hum... porque ele realmente não expressa... Bruno ele consegue ser uma pessoa totalmente
	Gustavo	imprevisível
T280	Eva	num é?... eu não consigo e se eu ficava tipo assim... porque sempre isso quando eu tô conversando com alguém... eu sempre consigo ler alguma coisa se a pessoa tá concordando comigo ou não quando eu tô olhando pra ela e tal... ele... ele ficava assim pra mim
	Gustavo	pendrive
	Eva	((ri)) e ele ficava assim pra mim... oh juro juro... ele não mudava a expressão em nenhum momento... era assim ôh ((apoia o rosto na mão))... e eu tava lá lá lá lá lá lá lá lá e tá tá tá tá tá tá... eu tava... aff... eu eu tava soando de tanto que eu falando aí na minha cabeça veio tipo assim... ele tá tão de boa ((Bruno ri))... ou ele tá concordando comigo ou ele tá me achando uma idiota... pergunta ((ri))... aquelas... vê o que ele tá achando... aí eu peguei e perguntei... eu já perguntei sabendo que ele não ia me responder mas eu disse assim né?... vai que... vai que hoje ele tá com uma veia diferente... vai que... aí eu perguntei aí ele... depois eu vou responder isso
	Bruno	no dia que a gente se encontrar todos... depois que vocês disserem aí eu digo o que eu penso ((ri))... aqui a gente escolheu do/... é...
	Eva	vixe... (é o nada)... é a pior aula que eu já... ish... ish... essa
	Bruno	é... são são... são oito minutos... são primeiro quatro aí a gente é ((começam a assistir um trecho de A10 em 121'07"))
123'31"	Bruno	calma aí deixa eu ver se
	Eva	eu acho que passou
	Bruno	não... é porque às vezes quando... é deze/...dezesesseis... é quinze mas às vezes quando bota ((Bruno fica por quase um minuto procurando o exato trecho no arquivo de vídeo errado))... ah desculpa
	Eva	é no outro?
T290	Bruno	é... no primeiro é... desculpa
	Eva	sem problemas
	Bruno	é porque existe uma Eva três... aí eu renomeei... porque era... só tinha um minuto
	Eva	a é aquela lá
	Bruno	só tinha um minuto... aí eu renomeei por isso... aí ((começam a assistir o trecho de A10 que de fato havia sido separado por Eva em 123'58"))
124'09"	Bruno	o quê?
	Eva	vale o visto é?... aí eu fiz ((faz o sinal de negação com a cabeça))... tô precisando ((voltam a assistir um trecho de A10 em 124'14"))
126'31"	Eva	eu odeio essa aula
	Bruno	o que você disse?
	Eva	eu odeio essa aula... essa aula não... eu odeio esse momento
T300	Bruno	mas foi você que escolheu

	Eva	não... mas eu escolhi exatamente por isso porque
	Bruno	deixa ele
	Eva	precisa ser comentado
	Bruno	calma ((<i>voltam a assistir um trecho de A10 em 126'50''</i>))
127'52''	Eva	((<i>ri</i>)) eu coloquei flores... aí eu acho que... foi... é que eu esqueci o nome dele... mas ele diz assim... es é o sufixo... aí... aí ele não espera eu dizer nada... aí faz tá com a peste não ser... tipo assim ((<i>voltam a assistir um trecho de A10 em 128'10''</i>))
129'13''	Gustavo	é pra eu comentar?
	Bruno	é
	Gustavo	por que eu?... [é melhor ela falar... o que ela achou
	Bruno	[não... porque quando a gente mostrou o seu aí ela começou
T310	Gustavo	não... eu percebi que ela ela não gosta desse momento... né?
	Bruno	é... mas foi ela que escolheu
	Eva	não mas eu escolhi exatamente pra você falar
	Gustavo	tá... é... não vejo grandes problemas com esse momento... é... até porque é... vem muito aquela aquela ideia tipo assim... isso acontece muito comigo... de às vezes estar inseguro... em... algum conteúdo por exemplo... porque tem muito conteúdo que a gente tipo... não sabe não estuda há e se algum tempo... aí vai ver... tipo orações subordinadas eu dava no nono ano... eu só vim aprender quando eu fui estudar pra explicar... na escola eu nunca aprendi... eu sabia que existia orações subordinadas... no nono não sei como mas eu fiz a prova lá e passei... mas eu não sabia oração subordinada... não... não sabia... e aí eu tive que aprender pra ensinar... se perguntar hoje eu também não lembro... como é... o que é uma oração subordinada e tal... e aí... isso é... eu tenho muito medo... sabe?... eu fico muito receoso quando eu vou dar um assunto às vezes... eu tô ensinando certo?... sabe?... será que eu tô fazendo certo?... isso acontece... eu até disse disse a Bruno... foi uma situação tu lembra que a gente falou?... a gente discutiu sobre... que um lugar dizia de um jeito outro lugar dizia outro... aí eu não sabia qual era o certo?... tu lembra que eu comentei isso contigo eu só não lembro qual era o assunto
	Bruno	ahn
	Gustavo	que num livro dizia um jeito... e quando eu pesquisei dizia outro... era foi um dos assuntos... do... foi um dos assuntos do quarto bimestre eu acho... ou foi do terceiro... não foi letras e sons foi... mas tu lembra que a gente comentou sobre isso?
	Bruno	acho
	Gustavo	ano passado a gente comentou sobre isso... eu não lembro o assunto específico
	Bruno	ahn
	Gustavo	que eu até falei a você que... foi até quando a gente foi assistir uma aula minha... só minha... é... que tinha um era um assunto que eu tinha ficado muito em dúvida... porque no livro dizia de um jeito... e todo e todo... quando eu fui pesquisar em todo lugar que eu pesquisava dizia de outro jeito... meu Deus o que é?... esse assunto... é um assunto é um assunto desses... não é não é... estrutura de palavras não acho que é formação de palavras... processo de formação de palavras... processo de formação de palavras não fui eu que dei não foi?
T320	Eva	não... é esse aí
	Gustavo	foi você não foi? ((<i>Eva faz gesto com a cabeça de confirmação</i>))... qual assunto do quarto bimestre que eu dei?... arcadismo e outro
	Bruno	estrutura da palavra
	Gustavo	estrutura da palavra é esse aí?

	Bruno	é... não [esse é processo de formação... estrutura foi você
	Eva	[esse é processo de formação... estrutura que foi você
	Gustavo	estrutura é o quê? ((<i>todos riem</i>))
	Bruno	radical
	Gustavo	radical vogal temática
	Bruno	é
T330	Gustavo	o que foi meu Deus que eu pesquisei que no livro era de um jeito?... não é isso não... sabe o quê?... tá na ponta da minha língua... meu Deus como eu queria o livro aqui agora... era sabe o quê?... vogal... era não era disso não... era de letras e sons... mentira minha... era de... daquele negócio menino... é letras e sons... que falava de ditongo tritongo e hiato... de ditongo crescente e de ditongo decrescente
	Bruno	ah tá... ah [lembrei disso
	Gustavo	[porque eu pesquisei e até onde eu sabia o ditongo crescente... é o que vai do menor som para o maior... crescente... da vogal átona e vogal tônica... e no livro dizia o contrário... no livro da gente diz o contrário... eu fui ler... oi?... aí no livro tá dizendo que vogal... que é... ditongo crescente... é primeiro a vogal tônica e depois a vogal átona... tá dizendo isso no livro... aí eu fiquei até um susto assim... aí isso isso... reflete muito... eu... eu acho que você não gosta desse momento da aula porque era um momento meio complexo... assim... tipo um aluno tá questionando uma coisa... que eu tinha explicado de um jeito... e você tava explicando de outro... sabe?... e aí isso termina deixando a gente numa... corda bamba... oi?... pra onde eu vou?... ele está certo ou eu estou certo?... porque são noções diferentes... e isso acontece muito comigo porque eu fico muito inseguro quando eu vou aprender um conteúdo pra explicar... isso aconteceu nesse ano... oi gente... como assim?... eu fiquei num impasse dentro de casa... quando eu fui pesquisar isso... porque eu sa/... pra mim crescente e decrescente ((<i>faz os sinais de crescente e decrescente com as mãos</i>))... só que quando eu vi no livro... não era assim que tava... aí eu fui pesquisar e aí quando eu fui pesquisar... eu vi que tava... falando do jeito que eu tinha aprendido... mas no livro tá falando isso... meu Deus e agora?... o que que tá certo e o que que tá errado?... será que não é esse site que tá errado?... e o livro tá certo... eu
		até comentei com Bruno que foi até uma aula a gente... a gente assistiu... que era essa aula que eu dei sobre... sobre isso... eu até comentei que nesse momento... que eu tinha tido esse problema com essa... essa noção
	Bruno	lembrei
	Gustavo	lembrou?... que eu tinha falado... aí eu acho que você tem essa insegurança mas é... o que eu posso dizer disso?... isso é... inevitável... vai ter momento vai ter assunto... que a gente vai chegar a gente não vai saber... explicar direito... por exemplo... você é ótima expert em redação eu não sou... eu descobri hoje um negócio dos dedinhos assim ((<i>mostra a mão para Eva</i>))... eu descobri hoje... porque eu tava procurando um material pra... pra começar a explicar aos meninos texto dissertativo argumentativo... porque agora a redação... ela não é mais qualquer... só redação... o tipo de gênero que a gente quiser... agora... segundo as diretrizes das ECI ECITs... a semana de português e redação... não é português e redação... é português e texto dissertativo argumentativo... desde o primeiro ano que a gente tá vendo texto dissertativo argumentativo... e aí eu fui pesquisar mapa mental planejando hoje eu R* e L* ((<i>nomes de duas professoras da escola</i>))... para alunos dos primeiros anos... aí a gente achou um ma/ um mapa mental e viu essa coisa dos dedinhos... que bacaninha... não sabia disso
	Bruno	que é

	Gustavo	introdução... desenvolvimento e conclusão... um parágrafo dois parágrafo dois parágrafo... aí eu disse... olha menina... é uma coisa que eu não sabia... porque eu não sou muito bom em redação... entende?... e isso é... assim eu sei que é muito complicado porque... é uma responsabilidade... a gente está passando um conteúdo para pessoas que nem sabem... então imagina se a gente ensina errado... eu fico muito inseguro com isso... e aí... eu tô só deixando claro pra você que isso não é... uma angústia só sua... eu também passo por isso eu passei por isso esse ano... que foi o negócio desse ano não... do ano passado... que foi como negócio do... do ditongo crescente e decrescente... porque eu aprendi de um jeito... e eu imaginava que fosse desse jeito... mas aí eu me deparei com o livro que é um documento... o livro tá errado? como assim gente?... por que um livro didático estar errado é como se o... o cúmulo... o fim do mundo... mas fácil a gente tá errado do que o livro tá errado... oi Brasil... como assim?... sabe?... e eu fiquei num impasse muito grande... fiquei muito angustiado e agora o que eu faço?... o que tá certo e o que está errado?... quem está certo quem está errado?... será que... eu estou ensinando errado?... e isso é normal porque... assim normal entre aspas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... porque a gente vai ter momento de... dessa dúvida... porque é nossa profissão a gente... como professor não sabe de tudo... o professor ele consegue aprender pra ensinar... então a gente tem que aprender não necessariamente tudo aquilo que a gente aprende... é certo ou errado... né?... a gente tem que... saber mais... tem que procurar saber... e aí eu não tô dizendo que você tem que procurar saber do assunto... eu estou dizendo que é normal isso na vida da gente... pelo menos eu estou vendo porque é... você tipo da aula há quantos anos?
	Eva	((faz sinal de negação com a cabeça)) nenhum ((Bruno e Eva riem))
	Gustavo	nenhum... vamos dizer nenhum entre aspas ((faz o sinal de aspas com as mãos))... eu dou há cinco anos que é pouco... e depois de cinco anos... eu me dou... dou de cara com um negócio desse... que mexe com a minha base todinha... treme na base agora... sabe?... vai ter momento que a gente vai pensar em tá sabendo super... e... e agora Brasil o que que tá acontecendo?... isso acontece muito comigo sabe com o quê?... com acordo ortográfico... palavra que é escrita de um jeito palavra que é escrita desse jeito... daquele jeito... eu tenho um problema com isso... eu tenho um problema sabe com o quê?... eu vou dizer

		eu vou ser sincero agora... uma coisa que eu tenho muito problema que eu fico assim ô... aí eu dou uma de doido nos meninos... aí gente? ((Bruno e Eva riem))... e aí?... aí depois... vou... dou uma estudada e vejo... é... essa separação silábica... é uma coisa simples... mas eu tenho muita muito problema com separação silábica... sílabas... palavras... que separa ou não separa... tipo eles... sabe?... coisinha assim que é bem boba... mas que... a gente não sabe de tudo a gente não sabe de tudo... a gente nunca vai saber de tudo... nunca na vida a gente vai saber de tudo... mas não é o saber ou não saber... é o que eu vou fazer com essa minha dúvida?... vou continuar com ela?... vou dá uma de doido?... e ensinar errado?... ou vou tentar entender e... mostrar aos meus alunos?... isso é o certo... entende?... mas minha amiga... não se preocupe não querida porque... se tem uma pessoa que fica perdida às vezes ô ((bate uma das mãos no tórax))... eu fico perdido lindo nesse negócio de separação silábica principalmente quando eu estou explicando poema... que a gente vai fazer a divisão a métrica a escanção do poema... pronto... eu digo e aí gente... separa ou não separa? ((Bruno e Eva riem))... aí esse separa como?... tal tal tal... aí chega no negócio complicado eles ficam tudo em silêncio eu digo e aí?... eles... não sei não... e aí?... aí depois eu... depois que eu vejo a gente faz aquilo... depois eu vou pesquisar ver como é mesmo... porque a gente tem que pesquisar... a gente não sabe de tudo... eu pe/... eu pesquiso e volto... digo... lembra daquela palavra?... separado errado... deixei aqui pra ver se alguém ia saber... mas tava errado... sabe?... explico... mas é um um... como é que eu posso dizer?... uma... uma situação eu acho que muito cotidiana isso... principalmente quando é assunto novo
	Eva	é que foi... sabe quando uma coisa acontece que você não se dá conta no momento que tá acontecendo?... aí depois quando você para... e pensa assim... como foi a aula?... você começa... analisa/ aí você vê... meu Deus isso daqui... porque na hora... pra mim foi... pra mim passou... só que depois eu fui refletir sobre as aulas e como eu fazia o diário que é... ô negocinho bom... é porque toma muito tempo... mas é uma coisa muito importante... quando eu fui fazer... aí eu comecei pensar... isso daqui... aí eu disse eu não tenho certeza... eu disse lá... mas na hora que eu tava lendo assim o que eu tinha feito né? eu disse não tenho certeza... aí eu disse meu Deus do céu e agora o que é que eu faço?
T340	Gustavo	será que eu estraguei a vida dos meninos é? ((Bruno ri))
	Eva	é
	Gustavo	eu já pensei isso... eu já pensei isso
	Eva	porque tipo nesse dia eu tinha tido duas aulas... na última aula eu já tinha me despedido... tudo... eu disse pronto... disse o errado não dá nem tempo de eu voltar pra consertar
	Gustavo	consertar... eu também penso isso direto

	Eva	e aí?... aí eu fiquei tipo angustiada... aí quando a gente foi ver as aulas... foi um momento muito importante... porque quando a gente viu... a gente viu outras coisas... por exemplo florescer... tem o s... eu não sei se eu não coloquei no papelzinho o s... ou se ela não colocou no quadro... não tenho certeza... não posso dizer... porque no planejamento tá com s mas na hora de escrever eu não mandei o planejamento pra lá... eu que escrevi então... pode ter sido um equívoco meu... ou pode ter sido um equívoco dela... não sei... só que a coisa que depois eu fiquei pensando assim meu Deus como é que eu deixei isso passar assim?... e não foi porque porque... eu fiquei... eu até fiquei analisando tipo assim... tentando pensar tentando entender o meu cérebro se não tinha sido... uma forma de defesa... pra eu não admitir que estava errada... eu tinha me protegido e tinha fingindo que nada tinha acontecido... só que geralmente eu não
		sou esse tipo de pessoa... geralmente eu sou a pessoa que diz eu errei... tá errei... e aí eu fiquei tentando e eu tentava pensar assim eu... eu juro nesse dia eu fiquei à tarde todinha... tentando analisar tudo que tinha acontecido... e J* ((<i>nome da pessoa responsável pela gravação</i>)) tinha filmado eu sabia que ela tinha filmado... só que queria ver naquele momento porque eu queria entender o que tinha acontecido naquele momento... e eu fiquei pensando muito assim tentando entender... se tinha sido uma coisa minha mesmo... por defesa pra eu não me sentir uma pessoa ruim... professora ruim... eu tinha me protegido disso... só que depois quando eu vi aqui... aí a gente viu a primeira vez lá... aí quando eu vi a primeira vez lá eu disse... não... não foi pra mim realmente passou... fui pra outro exemplo... e foi... ninguém questionou mais... ninguém... perguntou mais... e foi... só que na minha cabeça... era tipo assim... como... que isso aconteceu? até hoje é... até hoje é... assim como que isso aconteceu?... não no sentido de tipo assim... eu querer ser perfeito eu querer não errar... porque eu sei que eu vou errar... normal... só que no sentido de tipo assim... como é que eu não notei que eu errei?... porque pra mim o problema não tá na pessoa... errar ou não... o problema tá na pessoa não conseguir enxergar... que errou ou não... e no momento eu não conseguia eu só enxerguei depois que aquilo já tinha passado... e tipo assim... claro isso é uma coisa que... afeta? afeta... não é a pior coisa do mundo... mas poderia ser uma coisa muito... pior... poderia ser um conteúdo pior... e que talvez eu tivesse prejudicado muito a pessoa muitos alunos... é esse o ponto que eu digo que eu não gosto dessa aula... mas eu acho que de todas as aulas da Residência essa foi a que mais me ensinou... porque ela me fez refletir sobre a minha prática e é muito difícil refletir sobre... a nossa prática... de uma forma muito crítica porque... no meu diário eu eu critiquei mesmo... eu disse... que tipo... de coisa tu tá fazendo?... o que é isso?... por quê?... e eu acho que isso é muito importante acontecer... pra que em outros momentos não aconteça... coisas mais graves... por conta desse tipo de situação... mas foi muito... tanto que quando a gente veio... eu... eu tava tão... preocupada com outra parte... da aula que eu não percebi o s... Bruno foi quem disse... eu eu não percebi e eu acho que eu ia passar a vida todinha... sem perceber isso... porque pra mim aquele não era o ponto... pra mim aquilo não era a questão pra mim a questão era tem vogal temática não tem vogal temática... a vogal temática... tá ali?... por que não tá?... a minha a minha questão era essa então até nisso eu consegui perceber... quando o olho da gente tá muito pra uma coisa [a gente não consegue enxergar o amplo... a gente cega
	Gustavo	[a gente cega... verdade... e coisas assim passam despercebidas
	Eva	é
	Gustavo	isso acontece comigo também

	Bruno	o que... assim... Gustavo talvez já tenha dito alguma coisa... o que... o que a gente faz então... eu sei que é uma pergunta daquelas perguntas de um milhão de dólares né?... o povo diz né?... assim o que fazer por exemplo... no momento ela não percebeu... né?
T350	Eva	infelizmente
	Bruno	mas depois ela percebeu... antes da gente ver até a aula ela diz isso né?... Gustavo disse assim... às vezes eu tô dando a aula e aí bate a insegurança eu sei que eu não tô seguro... o que que a gente faz então nessas duas... ocasiões?... o que a gente pode fazer?... assim... ah eu não tô seguro na hora... ou eu dei alguma informação e depois eu disse... eita... (não precisa ser)... ô a resposta mas o que vocês acham?
	Gustavo	eu acho que a gente... é como eu falei a coisa da humildade... de... de... sempre... os alunos entenderem também que nós não somos pen drives ((<i>todos</i>
		<i>riem</i>))... a gente não é pen drive nem dicionário... é aquela velha história... professor não é dicionário não... professor não sabe como escreve tal palavra?... sabe?... não sabe escrever tal coisa?... minha gente eu sou um professor sou um ser humano não sou um livro ambulante não... é aquela coisa clichê muito dita... mas é real... e aí a gente ainda tem a visão dos alunos que o professor é dono detentor da verdade... da verdade absoluta e isso tem que ser desconstruído... a nossa profissão é baseada em aprender e ensinar... não em saber e ensinar... né?... é uma coisa meio... contraditória... eu não nasci sabendo... eu vou aprender a saber para passar... para entregar o meu... para vomitar o meu conteúdo para o menino... para vomitar a as... as minhas aprendizagens... então tão importante quanto passar... é aprender... porque não adianta de nada... você... é igual teoria e prática... não adianta de nada a teoria você saber sem saber passar que é a prática como você ser fantástico na prática e não saber de nada... entende?... é muito... e é muito complexo... isso eu não sei agora... agora na... na universidade... mas a gente... a gente... na minha época de aluno... eu sentia muita falta da prática... até porque eu não tinha participado desses programas de de... como a Residência que é um é fantástico assim... o poder ir pra escola... o máximo que a gente tinha de contato com a escola era o estágio... assim mesmo era um curto espaço de tempo... era... assim... principalmente quando tinha problema como foi no no estágio da gente de ensino médio... no meu estágio de ensino médio eu estagiei três aulas só... eu e H* ((<i>nome de uma colega de graduação</i>)) juntos... juntos... só três aulas... só... foi bem problemático
	Eva	e o resto... só no ((<i>inaudível</i>))
	Gustavo	foi bem problemático... porque a gente não tinha tempo... porque a gente tava na escola estadual... o esta/... o estado entrou em greve... a gente teve que se deslocar para o instituto federal depois de um processo muito grande de reuniões com o professor de português... de Bruno com A* ((<i>nome de um membro da direção de uma unidade do Instituto Federal</i>)) com o professor de português... a gente assistindo aula da professora... assistia... diminuiu tudo... a gente só deu três aulas
	Bruno	não era o professor não... eu era só o coordenador de estágio

	Gustavo	coordenador de estágio... Bruno foi que abriu essa porta... para o IF... a gente só deu três aulas... três... acho que nem foi isso tudo Bruno... acho que foram duas aulas... acho que foram duas aulas que eu me lembro... não... foram três aulas que foi a primeira de introdução de conto de fadas... a gente trabalhou contos de fadas... turma de primeiro ano... turma de primeiro ano do ensino médio... contos de fadas na primeira aula... aí na segunda foi... do vídeo da adaptação e a terceira a gente fez a gincana da torta na cara... fantástico... muito bom... enfim... é... que eu ia falar?
	Bruno	de prática... de de... assim
	Gustavo	a gente sentia eu sentia muita falta aqui na universidade dessa... desse momento prático... eu não tive muitos momentos práticos na sala de aula... e assim... eu consegui... eu acho que eu consegui... me encontrar na escola... mas eu... eu não sei que não é todo mundo que tem essa... essa possibilidade tipo no estágio... no estágio de fundamental... que foi na Nísia Floresta ((<i>nome de uma escola</i>))... isso meu estágio foi fantástico assim... foi de sucesso... eu consegui ter... é... uma experiência muito boa assim no estágio... mas eu via colegas de sala meus... que chegavam desesperados chorando... sem querer voltar pra sala... pra sala de aula... porque cada um... sabe... passa por uma coisa diferente... são turmas diferentes são pessoas diferentes conteúdos diferentes apesar de ser o mesmo professor na mesma escola... como eu estagiava no nono

		ano e F* ((<i>nome de duas colegas de graduação</i>)) que estudava comigo... é... estagiava no oitavo ano... e eu tive uma experiência experiência fantástica... maravilhosa... e ela... saiu desesperada... foi um dia voltou... correu dali pra aqui porque não aguentou... chorou chorou a aula de A* ((<i>nome de uma professora da universidade</i>)) todinha... e A* tentando acalantar ela e dizia... mulher tem calma... tem calma... e ela chorando... aos prantos desesperada... dizia... eu não vou voltar praquela escola... e é muito real isso... parece coisa de... ah filme... porque todo mundo fala isso... toda turma tem uma pessoa que sai chorando no estágio... mas minha gente... é porque... nem todo mundo consegue... ter um aporte tão bom... é... aporte tão bom não... ter um bom desenvolvimento em determinadas coisas... por exemplo eu consigo me desenvolver bem na prática sem uma ajuda entre aspas ((<i>faz o sinal de aspas com as mãos</i>)))... mas eu já me sinto meio complexado com questão teórica... tem às vezes eu não sei nem separar a sílaba de uma palavra... de determinada palavra que me deixa na dúvida e aí como é que separa as sílabas dessa palavra?... sabe?... e a gente tem que tá sempre nessa procura... sempre nesse processo... é um processo... é um processo... é um processo é um processo... eu sempre digo isso... sempre digo isso em tudo na vida da gente... tudo na vida da gente é um processo a gente tem que estar no caminho estamos no processo... eu digo isso direto... e aí esse momento é um exemplo disso e o que fazer também... é um exemplo disso... a gente tem que incutir no nosso aluno que nós não sabemos de tudo... digo... e aí vocês sabem?... não eu também não... vamos descobrir agora... sabe?... eu faria isso ou tipo... e aí vamos?... tá é assim... e aí depois ia pesquisar e... quando tivesse oportunidade voltaria e dizia assim... gente... lembra aquilo?... não é daquele jeito não viu?... nem vocês viram nem eu vi... tem também a humildade... porque se a gente continuar também dizendo... vocês erraram ou... é... eu sabia vocês não sabiam... mesmo sem saber... a gente vai tá continuando no mesmo processo... porque os alunos pensaram que a gente sabe de tudo... e a gente não sabe de tudo... é como se... isso é como... a gente ainda tá naquela ideia... de que... a partir do momento que eu digo que não sei algo... eu vou perder minha credibilidade... por que eu vou perder... anos de... por exemplo... vou perder... um mês de aula... porque em uma aula que eu não sei... separar uma sílaba... sabe?... e eu... eu passo muito por isso... eu também tenho muita insegurança assim... eu fico muito angustiado em determinados momentos
	Eva	eu acho... eu concordo... né?... com o que Gu falou mas eu acho que é exatamente isso... a gente tem que reconhecer... e eu acho que a gente sempre tem que fazer essa análise... da nossa prática porque é muito fácil um erro acontecer... é muito fácil... porque tem coisa que já tá no automático... tem coisa que a gente já vê tanto já estuda tanto que a gente já vai ali... e às vezes eu percebo que se mudou um exemplo... antes eu questionava minhas professoras... eu dizia tipo... ah Fulana toda vez que vai dar aula dá os mesmos exemplos... sempre usa as mesmas coisas... diz do mesmo jeito... mas por que se muda um exemplo eu percebo muito isso... muda tudo... por você fica... realmente é assim?... não deixe eu analisar... o que é o radical aqui?... é realmente isso?... porque hoje eu vejo... eu poderia... tem tantas palavras que tem sufixo no mundo... tantas tantas
T360	Gustavo	é isso
	Eva	tantas tantas... e eu usei qual?... essa ((<i>Gustavo ri</i>))
	Gustavo	parece... é verdade é verdade isso

	Eva	não é?... mas se eu tivesse pensado é tanto que isso foi uma... uma das formas que utilizei pra realmente entender se eu tinha percebido ou não... porque se eu tivesse percebido eu teria colocado outro exemplo lá... tinha levado eles pra
		pensar em uma outra coisa... tinha analisado de uma outra forma... eu fico pensando em tudo tudo... tudo modifica... e por mais que... não é que você não sabe o conteúdo... é que não tem como você decorar tudo a gente não decora a gente aprende... e quando a gente aprende tem coisa que... a gente fica tipo... não... isso tem que ser analisado pra eu saber se é ou não é... e... eu acho que é muito isso eu acho que é muito mais fácil... quando a gente percebe que a gente tá inseguro... do que quando a gente comete o erro... porque quando você comete o erro... querendo ou não tem toda uma problemática porque... você tem um tempo até você reconhecer que cometeu o erro... você tem um tempo até você chegar no aluno... e explicar... gente olha eu me equivoquei aqui e tal... quando você reconhece que você tá inseguro você pode... tentar uma outra metodologia levar o aluno pra pensar em uma outra coisa... que não seja aquilo que você tá inseguro... você se prepara quando você estiver mais seguro você volta naquilo... então eu percebo dessas duas formas... porque por exemplo quando eu tô insegura... é... eu paro... paro penso assim... calma Eva... o que é que tu tá falando pelo amor de Deus?... só que quando é um caso desse... eu não percebi... foi... é... porque quando eu
	Gustavo	pelo calor do momento
	Eva	é... eu não percebi... simplesmente passou... então eu acho que tem também esses dois níveis mas eu acho que sempre sempre... a gente tem que ter essa humildade... que eu tive muita sorte na universidade... durante a universidade porque eu participei de muitos projetos porque também tive professores que... porque A* por exemplo... A* ((nome de uma professora da universidade))... um dia ela chegou na sala e disse uma coisa... em estágio ela disse uma coisa... e todo mundo ficou tipo assim não é isso mas ninguém a gente não conhecia ela... então a gente não tinha a liberdade... de dizer... A* não é isso... e ninguém falou mas quando acabou a aula todo mundo disse... gente... não né?... porque Fulano disse que era assim o livro tem que é assim... tal... e aí... passou um tempo... e em um algum momento... voltaram com esse assunto na aula... e aí foi muito engraçado a reação dela porque a gente disse você disse isso e ela ficou tipo... não gente... não... não tem possibilidade de eu ter dito isso... gente pelo amor de Deus o que eu tinha na cabeça quando eu disse... e a gente ficou... disse... disse A* tal... e C* ((nome de um colega de graduação)) é... era uma aluna top né?... ela sempre anotava as coisas... e nesse dia C* tinha anotado o que ela tinha falado... e aí a gente mostrou pra ela... e eu achei muito interessante a humildade que ela teve... porque ela disse assim pelo amor de Deus por que ninguém me disse... tá doida?... o que é que tá acontecendo?... por que ninguém falou?... aí a gente disse... não porque a gente não tinha intimidade... só que com o tempo a gente percebe que ela é uma professora que ela dá essa intimidade pra gente... e aí a gente disse e aí ela reconheceu... aí foi interessante porque ela trouxe uma pauta... muito importante pra gente porque a gente tava em estágio... a gente poderia muito bem passar por esse tipo de situação em sala de aula e não saber lidar
	Gustavo	verdade

	Eva	e com o exemplo dela ela mostrou pra gente o que deveria ser feito isso então ela reconheceu... ela trouxe exemplos do que ela tinha falado e disse que se equivocou... o que tinha acontecido quando a gente percebesse essas coisas a gente podia falar tinha a abertura de falar... eu achei muito interessante... então eu tive a oportunidade de... ver esse outro lado também... mas é muito interessante esse negócio de ver... a aula sua... de outras pessoas... verem a sua aula observarem a sua prática... porque eu acho que... cada um enxerga de um ponto... eu enxerguei de uma forma o senhor enxergou de outra Gustavo já
		enxergou de outra forma... cada um pensa numa perspectiva... e quando a gente começa a conversar... porque eu fico me sentindo muito mal... juro... eu eu tava me sentindo uma burra... eu ficava meu Deus eu não sirvo pra ser professora juro... nesse dia eu disse eu não sirvo pra ser professora... como é que a pessoa não sabe um negócio desse?... só que aí depois eu disse... não acontece... Eva... acontece... o importante é que você entenda que acontece que você reconheça quando isso acontecer... porque acho que o problema vai ser... no dia que isso acontecer... e eu me recusar a enxergar... aí eu acho que aí vai tá o problema... mas enquanto eu conseguir enxergar e eu conseguir ter pessoas que ... me digam que isso acontece mas que... o ideal é que não aconteça... eu tô no canto certo então... eu acho que é por isso que funciona dessa forma assim... eu acho que todo mundo devia fazer isso na vida... gravar sua aula e depois observar porque... tem muita coisa
	Bruno	eu tô... eu estou prendendo vocês aqui... o povo brinca... vocês já ouviram a história do cativo da Sia?
	Eva	não
T370	Gustavo	não
	Bruno	não tem a tem a Sia cantora?
	Gustavo	tem
	Eva	hum
	Bruno	ai o povo... ela escreve música... né? aí quando Beyoncé está fazendo o CD dela ela leva a Sia para o cativo ((<i>todos riem</i>)))... eu estou praticamente o cativo da Sia... mas eu vou terminar já... num tantinho... tinha um outro pedaço... eu vou só mostrar... a gente não vai comentar... porque a gente vai fazer aquele final que... enquanto inclusive... mas eu quero mostrar o pedaço que a gente tinha separado ela separou... a gente não vai comentar na exaustão tal... mas é... pra terminar... da outra vez é... a gente pediu... eu pedi assim... o que que eu aprendi?... e o que eu aprendi?... a gente usou outra palavra... percebi... de mim e do outro... então... hoje... né?... e... aí depois vocês têm que dar uma sugestão pro outro... tá?... uma sugestão pro outro... assim uma sugestão... pode ser assim não uma sugestão... às vezes a gente entende sugestão como uma coisa ruim... então assim você deve fazer isso... e pode ser... você pode fazer isso ou você pode manter um dado comportamento que eu acho que seja interessante... tá?... eu vou vocês vão falar já sobre isso... eu só quero mostrar... a gente não vai comentar mas eu preciso mostrar
	Eva	eu nem sei qual comentar mais
	Gustavo	por que a gente não vai comentar?... ((<i>inaudível</i>)))
	Bruno	tem quatro minutos
	Eva	mas dá tempo pra gente comentar... são dez horas ((<i>começam a assistir a um segundo trecho de A10 em 160'12"</i>)))
164'29"	Bruno	não... eu tenho doze minutos ((<i>ri</i>)))
T380	Eva	não
	Bruno	depois eu posso ver ali... vamos fazer... vocês querem comentar essa?

	Gustavo	eu não entendi não... porque ((<i>inaudível</i>)) esse trecho
	Eva	não... eu coloquei esse trecho porque pra mim essa aula me levou aos dois extremos... me levou a um extremo que eu estava completamente... desorientada... e que eu não gostei... e me levou... em um outro extremo que... um aluno que... na maioria das vezes não faz muita coisa nas minhas aulas... é... se interessa em fazer... porque foi ele que pediu o papel pra fazer... foi ele que separou lá independente se estava certo ou não... ele teve interesse de fazer aquilo... e na hora que eu tava explicando lá... eu gostei porque ele tava lá... ele tava querendo entender aquilo... então ele não tava lá simplesmente porque eu
		tava... porque ele poderia ter me entregado o lápis e ter dito eu vou sentar... só que ele permaneceu pra entender aquilo dali... e eu achei muito interessante... ele ter ficado porque na maioria das vezes ele não fazia muita coisa nas minhas aulas... só que aí as meni/... os meninos estragam... né? porque... eu tô lá me acabando de perguntar ao coitado aí os outros vão lá e respondem... mas foi um um... isso é um ponto que eu achei muito interessante assim porque ele... não nunca fazia quase nada... ele ficava lá sentado... não bagunçava também mas ele ficava lá sentado... no mundo dele... e nesse nessa aula... eu lembro que na hora que eu fui entregar... porque eu coloquei dentro da caixinha do tio Gu... os papeizinhos... que pra eles pegar as palavras e a partir das palavras ir me dizendo o processo de formação... e eu lembro que ele disse... eu quero falar... ele tinha pegado duas... só que aí... B* ((<i>nome de uma aluna</i>)) tinha ficado sem e aí deu um a B*... aí eu achei muito interessante isso... aí por isso que coloquei essa parte... porque
	Bruno	agora me respondam... começa por... as damas primeiro?
	Gustavo	não deixa eu começar pra ti/... (tem a ver) com esse pedaço aí
	Bruno	tá
	Gustavo	que... esse pedaço não... essa aula aí dela
	Bruno	tá... o que você aprendeu sobre você... você vai começar sobre ela primeiro?
	Gustavo	é né?... não é pra falar dela?
T390	Bruno	não... é o que você aprendeu sobre você e sobre ela... tanto sobre você
	Gustavo	eita Bruno... sobre eu?
	Eva	Bruno complica né?... ô Bruno que gosta de dificuldade
	Gustavo	não tu dissesse... tu dissesse outra coisa... você disse... tá filmado... você disse que era para a gente dizer o que eu aprendi com o outro... e dar um conselho
	Bruno	é... não... o que eu aprendi sobre mim... e sobre o outro
	Gustavo	e dar um conselho?
	Bruno	e dar um conselho
	Gustavo	o que eu aprendi sobre mim?
	Bruno	também

	Gustavo	então eu vou começar sobre mim... uma coisa que eu aprendi sobre mim vendo... as aulas a aula dela e na minha aula também... é uma coisa que... que a gente pode tá... a gente tá sujeito a tudo em sala de aula... tanto a levar... e quando a gente diz... ah é... quando diz assim... estou sujeito a tudo... já se imagina coisas físicas tipo levar cadeirada... coisa bem básica sabe?... mas uma coisa simples que a gente tá mais sujeito... é essa questão do conteúdo... da teoria que às vezes pega... pega a gente... então eu aprendi que... a gente conseguiu refletir... pensar sobre uma possível solução pra quando isso acontece... e entender que isso acontece... né?... eu aprendi sobre isso... sobre mim e sobre ela... sobre ela... eu aprendi isso... e aí o conselho né?... o conselho é se baseando nessa sua aula... sua jornada acadêmica é essa aula... por um dia vai ter pontos negativos péssimo de chegar num extremo péssimo... e vai ter dia que vai estar no extremo ótimo... mas o que faz a diferença... é porque... no início do vídeo estava péssimo... mas no final já está bacana... sabe?... mesmo estando péssimo no início... não foi tudo péssimo... o bom veio depois do péssimo... entende o que eu tô querendo dizer?
T400	Eva	hum hum
	Gustavo	porque se você tivesse... se transformado a partir do primeiro início péssimo você não teria o final bacana lá... você continuou do seu jeito... então continue do seu jeito... e... entenda que é importante isso... é importante essa... essa subida e essa descida... essa... variável é importante porque... faz com que a gente sempre esteja ligado pra aprender... uma nova maneira de dar aula... pra
		aprender um novo conteúdo... pra aprender uma maneira mais fácil de fazer isso... pra aprender que às vezes uma uma questão... não é tão importante... sabe?... pra entender que essa questão é totalmente importante... de estar ali... então... o que faz a gente sempre estar no processo como eu sempre falo... no processo é essa variável... porque chega um momento que você... de uma aula super bacana... que foi... um dia... super bacana... hoje não é mais tão bacana... então o que tem que eu tenho que fazer?... eu tenho que ver uma nova maneira... tipo a aula que eu fiz em dois mil e dezesseis a música... se eu fizesse em dois mil e dezenove e não tivesse dado certo... eu teria que fazer outra coisa
	Eva	é
	Gustavo	e... lembre você falou... você citou agora no final... essa questão do W* ((<i>nome de um aluno</i>)) foi muito bom pra você... ver um aluno que não é tão participativo... participar... quando a gente consegue mudar uma vida já é fantástico... já é fantástico... porque pode ter certeza... em tudo em todos os momentos a gente tá trabalhando alguma coisa está mudando eles de alguma maneira... eles podem odiar a gente... eles podem não suportar a gente... mas isso significa que... tem alguma coisa da gente neles... e se ele odeia a gente é porque alguma coisa que eu fiz... o incomodou... e se o incomodou é porque... está afetando... tá cutucando... sabe?... e esse é... isso que é... que é importante na profissão que é o cutucar... porque se as coisas tão muito normalzinha... okay... tá normalzinha... mas... instigar é mais importante do que só... cutucar é tão importante quanto ensinar... então quando a gente consegue mover nem que seja só um... já ô... ui... obrigado Senhor mais uma batalha vencida... e é isso... e continue no processo que é desse jeito... pode abrir os braços... abre os braços ((<i>todos riem</i>))... não se preocupe não
	Eva	sim... é pra eu dizer o que mesmo a pergunta?
	Gustavo	[o que você aprendeu

	Bruno	[o que você aprendeu... ou percebeu porque da outra vez a gente foi discutindo isso que na verdade a gente... às vezes não a... mas a gente percebeu alguma coisa sobre mim sobre o outro... e... é... um conselho uma sugestão
	Eva	o que eu aprendi né?... com... o que eu aprendi é com os dois?
	Bruno	ou pode ser uma coisa sua e uma coisa dele
	Eva	pronto... o que eu aprendi na na minha... aula é... tentar prestar mais atenção... ficar mais atenta a tudo que tá acontecendo pra evitar que certas coisas... passem despercebidas... e... caso aconteça alguma coisa... eu aprendi que... eu... é... não é normal que aconteça mas pode acontecer... e se acontecer... eu tenho várias formas de resolver... então... ignorar não é a opção... e tentar perceber... na hora realmente o que tá acontecendo... eu aprendi com a com a minha aula né?... com Gustavo eu aprendi a é... com as aulas dele... essa questão de sempre... inovar... de tentar inovar de tentar levar coisas novas... porque na prática dele é a gente percebe que ele tá sempre em busca disso... ele tá sempre em busca do novo... parece nunca estar contente... e eu acho que isso é muito positivo... então é uma coisa que eu percebi da aula dele que... eu quero que agregue na minha vida... e conselho né?... assim eu não tenho cacife para dar um conselho para Gustavo ainda não
T410	Gustavo	pronto... ((inaudível))
	Eva	mas... é... como pode ser uma coisa que ele... que eu acho que ele pode continuar... é continuar com essa questão da inovação... não só de... de música... mas de qualquer coisa que ele... traz de novo... porque eu acho que... essa questão que ele tem artística... eu acho que funciona muito dentro da sala de aula e eu acho que é muito positiva pra ele... então eu acho que um conselho que eu daria é que ele tentasse sempre... manter esses vários Gustavos juntos... o
		Gustavo artista sempre junto do Gustavo professor... e do Gustavo humano... porque eu acho que ele só é quem ele é... porque tem essa fusão... dessas três coisas que pra mim são três coisas positivas... então... o conselho que eu daria é que ele continuasse... dessa forma assim... é isso
	Gustavo	arrasou
	Bruno	pronto... então
	Eva	acabou... tchau gente ((manda beijos para a câmera e Gustavo acena em despedida))