

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

**ANA CAROLINA DIAS DA COSTA**

**AS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

JOÃO PESSOA

2023

ANA CAROLINA DIAS DA COSTA

**AS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA  
INGLESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO À LUZ DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS 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 doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas  
Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA  
2023

C838r Costa, Ana Carolina Dias da.

As representações de uma professora iniciante de língua inglesa no ensino remoto emergencial : um estudo à luz do interacionismo sociodiscursivo e das ciências do trabalho / Ana Carolina Dias da Costa. - João Pessoa, 2023.

209 f.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Trabalho docente. 3. Ciências do trabalho. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Construção identitária. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

ANA CAROLINA DIAS DA COSTA

**AS REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS 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 doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais

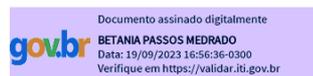
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

**BANCA DE DEFESA**



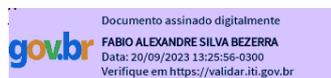
---

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann  
Orientadora - UFPB



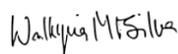
---

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado  
Examinadora Interna - UFPB



---

Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra  
Examinador Interno - UFPB



---

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva  
Examinadora Externa – UFPA



---

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto  
Examinadora Externa - UNICAMP

*Tem gente que chega pra ficar, tem gente que vai pra nunca mais...( para Elis e Manoel)*

## AGRADECIMENTOS

Exercitar a gratidão, acalenta e amplia nosso senso do humano. Assim, registro que agradeço imensamente a muitas pessoas que fizeram parte da minha jornada. Algumas nem sabem, outras estiveram e/ou estão diretamente ligadas à minha trajetória pessoal.

Início agradecendo a minha querida e grande orientadora professora Dra. Carla Lynn Reichmann. Foi um privilégio caminhar neste doutorado sob suas orientações, que foram acima de tudo um exemplo de compreensão, ensinamento e resiliência. Atravessamos momentos que jamais serão esquecidos. A pandemia nos atravessou as vidas. Sou grata pela amizade, apoio e pelas muitas reflexões propostas. Foi um grande (re)pensar nas várias dimensões do humano!

Agradeço a todas e todos que estiveram presentes em minha caminhada acadêmica: Professora Dra. Betânia Medrado, com sua doçura e sabedoria, abriu as portas para outras dimensões na pesquisa docente. Professora Dra. Walkyria Magno e Silva, um exemplo de docente em quem tentei me espelhar na vida profissional e que me presenteou com seu reencontro tantos anos após a graduação.

Aos professores do PROLING/UFPB: Prof. Dr. José Ferrari Neto, Professora Dra. Regina Celi, Professora Dra. Socorro Cláudia, Professor Dr. Fábio Alexandre Bezerra, entre tantos outros e outras, que me oportunizaram viver momentos de muito aprendizado na pós-graduação.

Um agradecimento especial. Talvez ela nem lembre de mim, mas gostaria de registrar aqui a importância da professora do CCBEU Belém, Eliana Santana, como grande fonte de inspiração para a carreira que tomei como meu norte de vida.

A partir de agora, agradeço amigos que estiveram diretamente ligados a este momento ímpar do doutorado, que além de trocas acadêmicas me ofereceram companheirismo e amizade em momentos felizes e turbulentos nessa pandemia. A estes, os Gelitianos, Adriana, Inaée, Luana, Philipe, Tatiana (com muitas contribuições) e Karyne. Meu muito obrigada!

Ao professor, mais novo doutor Bruno Alves Pereira, amigo do Gelit para vida. Sempre atencioso, cuidadoso, prestativo, que me proporcionou grandes espaços de discussão sobre ensino, trabalho, vida, memes, alegrias e trocas que apoiaram minhas decisões nesta tese. A você, minha sincera gratidão.

Agradeço ao muito em breve doutor, professor Paulo Aldemir, que além de amizade verdadeira, cafés com bolos e muito amor, contribuiu muito para a estruturação desta pesquisa com suas dicas e apontamentos. A você minha imensa gratidão! Agradeço também ao amigo-irmão, professor Dr. Auricélio Soares Fernandes, que tem apoiado minha causa desde sempre.

Em todos os momentos na torcida por mim e emanando forças!

Aos amigos da vida e do dia a dia e que especialmente em 2020 e 2021, foram também transmutados para o mundo virtual, agradeço pelo carinho apoio, chá de bebê e pela paciência em ouvir desabafos. Gratidão, Clarissa, Maria Cláudia, Elizabeth, Joyce, Manu, Patrícia, Jenison, Ana, Mayra e muito outros (a).

Agradeço à minha família, que viveu um dos piores momentos de nossas vidas em 2021, sendo vítimas da Covid e perdendo nosso querido Manoel Nascimento (papai). Tempos difíceis jamais serão esquecidos. Agradeço ao amor de todos em especial à dedicação de Eliete Costa, por seu cuidado e dedicação comigo e Elis em tempos tão duros.

Agradeço à minha sogra, Lourdes Sarmento, professora, apoiadora nas lutas pela Educação brasileira, que me apoia e cuida da nossa Elis, ajudando imensamente para que eu pudesse continuar esta tese.

Agradeço à André Sarmento, sempre amoroso e paciente, companheiro de longa data, que enfrentou também duras perdas na pandemia. Obrigada pelo apoio e dedicação ao nosso projeto de vida.

Agradeço a chegada de Elis! Em meio ao caos, em meio ao inédito. Por ela, reforço minha luta por uma educação pública e de qualidade.

Sigamos!

Nenhum homem será capaz de contar toda a história, por mais limitado que seja um fragmento de sua vida que escolha relatar.  
(MILLER, 2007, p. 78-79)

## RESUMO

Este estudo objetiva investigar o trabalho educacional, mais precisamente as representações de uma professora de inglês em formação no Ensino Remoto Emergencial (ERE), instituído como modalidade de ensino durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2020, e o que revelam sobre seu agir e sua construção identitária. Situada no paradigma interpretativista e de natureza qualitativa, a presente pesquisa alinha-se à Linguística Aplicada de cunho transdisciplinar, tendo em vista a visão voltada para o social e para as práticas discursivas imbricadas à constituição identitária. O quadro teórico-metodológico desta investigação ampara-se i) nos estudos sobre identidade advindos da Linguística Aplicada, da Sociologia e dos Estudos Culturais ( Moita Lopes, 2006; Dubar, 2005; Bauman, 2005; Hall, 2014), ii) nas investigações no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), dentre elas, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart e Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado e Bronckart (2009), iii) nas contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade, embasados em Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004), e iv) em pesquisas como as de Reichmann (2001; 2012a; 2015), Kleiman (2005; 2007), Cavalcanti (2006) e Medrado (2008) que visam uma melhor compreensão do trabalho docente por meio do estudo das práticas de linguagem e suas implicações no agir docente. Nesse intuito, foi realizado um estudo de caso a partir da análise de seis (6) entradas em um diário reflexivo (DR) e de vinte (20) excertos advindos de uma entrevista de autoconfrontação simples (ACS). A análise dos dados baseou-se no folhado textual (BRONCKART, 1999), dando enfoque aos níveis enunciativo, em especial, por meio da investigação das vozes e modalizações e ao nível semântico, observando a leitura do agir nas dimensões motivacional, intencional e recursos para o agir, além de investigar a construção de um meio-aula no ERE, a partir da observância dos objetos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007). Os dados apresentaram as diferentes imagens construídas acerca do agir da docente no ERE, desvelando conflitos, emoções e impedimentos que permearam seu desenvolvimento socioprofissional. Assim, foi possível constatar que os processos que circundam a construção da identidade da professora pautaram-se em autoprescrições amparadas nos pré-construídos da atividade humana. Ademais, notamos a partir dos dados, que múltiplas identidades sociais, saberes e práticas convergem alternando-se em um processo de tensão entre as identidades para si e para os outros, ancorando a construção identitária da docente em meio aos conflitos pertinentes à formação inicial, amplificados no ERE. Diante das análises, esta pesquisa propõe uma reflexão a respeito da formação docente frente aos desafios para uma educação que contemple demandas sociais, tecnológicas e digitais, oportunizando o estabelecimento de espaços de formação, investigação e intervenção que proporcionem um contínuo processo de (re)construção e reflexão do agir docente.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Ensino Remoto Emergencial, Construção identitária.

## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the educational work, more precisely the representations of an English teacher in training in Emergency Remote Education (ERE), introduced as a teaching modality during the Covid-19 pandemic in the year 2020, and what they reveal about her action and identity construction. Grounded on qualitative-interpretative analysis, this research is aligned with Applied Linguistics of a transdisciplinary nature, focused on the social and discursive practices overlapped by the identity constitution. The theoretical-methodological framework of this research is based on i) studies on identity from Applied Linguistics, Sociology and Cultural Studies (MOITA LOPES, 2006; DUBAR, 2005; BAUMAN, 2005; HALL, 2014), ii) investigations within the scope of Sociodiscursive Interactionism (ISD), among them, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart and Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado and Bronckart (2009), iii) the contributions of Ergonomics and the Activity Clinic, based on Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004), and iv) research such as Reichmann (2001; 2012a; 2015), Kleiman (2005; 2007), Medrado (2008), Sant'ana (2016) and Araújo (2021) that aim at a better understanding of teaching work through the study of language practices and their implications in teaching action. Thus, a case study was carried out based on the analysis of six (6) entries in a reflective diary (RD) and twenty (20) excerpts from a simple self-confrontation interview (SCA). The data analysis focused on the enunciative levels, especially through the investigation of voices and modalizations and the semantic level, observing the reading of the act in the motivational, intentional and resources dimensions for the teaching practice, in addition to investigating the construction of their work and their classroom environment in the course of ERE, from the observance of the constitutive objects of the teaching work (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007). The data presented the different images constructed about the teacher's action in ERE, revealing conflicts, emotions and impairments that pervaded her socio-professional development. In this way, it was possible to verify that the processes surrounding the construction of the teacher's identity were based on self-prescriptions supported by pre-constructions of human activity. In addition, the data showed that multiple social identities, knowledge and practices converged alternately in a process of tension between identities for oneself and for others, anchoring the construction of the teacher's identity in the midst of conflicts amplified in the ERE period. In the light of the analyses, this research proposes a reflection on teacher training in the face of the challenges for an education that observes social, technological and digital demands, allowing opportunities for the establishment of training, research and intervention spaces that provide continuous processes of (re)construction and reflection of teachers action.

**Key-Words:** Teaching work. Socio-discursive Interactionism. Work Sciences. Emergency Remote Education, Identity Construction.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar el trabajo educativo, más precisamente las representaciones de una profesora de inglés en formación en Educación Remota de Emergencia (ERE), instituida como modalidad de enseñanza durante la pandemia del Covid-19 en 2020 y lo que revelan sobre su acción y su construcción identitaria. Situada en el paradigma interpretativista y de naturaleza cualitativa, esta investigación se alinea con la Lingüística Aplicada de carácter transdisciplinar, en vista de la visión centrada en las prácticas sociales y discursivas imbricadas con la constitución identitaria. El marco teórico-metodológico de esta investigación se basa en i) estudios sobre identidad desde la Lingüística Aplicada, la Sociología y los Estudios Culturales (MOITA LOPES, 2006; DUBAR, 2005; BAUMAN, 2005; HALL, 2014), ii) investigaciones en el ámbito del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), entre ellas, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart y Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado y Bronckart (2009), iii) las aportaciones de la Ergonomía y la Clínica de la Actividad, a partir de Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004), y iv) investigaciones como Reichmann (2001; 2012a; 2015), Kleiman (2005; 2007), Medrado (2008), Sant'ana (2016) y Araújo (2021) que pretenden una mejor comprensión del trabajo docente a través del estudio de las prácticas lingüísticas y sus implicaciones en la acción docente. Así, se realizó un estudio de caso basado en el análisis de seis (6) entradas de un diario reflexivo (DR) y veinte (20) extractos de una entrevista simple de autoconfrontación (EAC). El análisis de los datos se basó en la ficha textual (BRONCKART, 1999), centrándose en los niveles enunciativo, especialmente a través de la investigación de voces y modalizaciones y el nivel semántico, observando la lectura de la acción en las dimensiones motivacional, intencional y de recursos para la acción, además de investigar la construcción de una media clase en el ERE, a partir de la observación de los objetos constitutivos del trabajo docente (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007). Los datos presentaron las diferentes imágenes construidas sobre la acción de la profesora en la ERE, revelando conflictos, emociones y confrontaciones que permeaban su desarrollo socio-profesional. De esta forma, fue posible verificar que los procesos que rodearon la construcción de la identidad de la profesora se basaron en auto-prescripciones apoyadas en las pre-construcciones de la actividad humana. Además, notamos a partir de los datos que múltiples identidades sociales, saberes y prácticas convergían alternándose en un proceso de tensión entre identidades para sí y para los otros, anclando la construcción identitaria del profesor en medio de conflictos, amplificados en la ERE, relevantes para la formación inicial. A la luz de los análisis, esta investigación propone una reflexión sobre la formación docente frente a los desafíos para una educación que contemple las demandas sociales, tecnológicas y digitales, brindando oportunidades para el establecimiento de espacios de formación, investigación e intervención que propicien un proceso continuo de (re)construcción y reflexión de la acción docente.

**Palabras-clave:** Trabajo docente. Interaccionismo sociodiscursivo. Ciencias del Trabajo. Teleenseñanza de emergencia, construcción de identidad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Meme que retrata a falta de interação entre professor x estudante no ERE.....	38
Figura 2	Chat no WhatsApp .....	39
Figura 3	Matéria disponibilizada no Jornal G1 (GO) que evidencia a exclusão digital.....	47
Figura 4	Fases que constituem a carreira docente .....	50
Figura 5	Programa de trabalho do ISD.....	77
Figura 6	Elementos constituintes do trabalho do professor em sala de aula .....	92
Figura 7	UEPB Campus Guarabira .....	100
Figura 8	Construção do meio-aula no ERE.....	168
Figura 9	Elementos constitutivos da atividade de Bel no ERE .....	176

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	- Categorias de análise da identidade .....	58
<b>Quadro 2</b>	- Os mundos formais e suas pretensões.....	76
<b>Quadro 3</b>	- Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEPB .....	103
<b>Quadro 4</b>	- Dados que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa – siglas para identificação.....	110
<b>Quadro 5</b>	- Dados que compõem o corpus da pesquisa - ACS .....	109
<b>Quadro 6</b>	- Dados que compõem o corpus da pesquisa- DR.....	115
<b>Quadro 7</b>	- Parâmetros físicos da produção do diário reflexivo.....	115
<b>Quadro 8</b>	- Parâmetros socio subjetivos do diário reflexivo.....	114
<b>Quadro 9</b>	- Parâmetros físicos da Autoconfrontação Simples .....	116
<b>Quadro 10</b>	- Parâmetros socio subjetivos da produção da autoconfrontação simples.....	116
<b>Quadro 11</b>	- Diferenças nos procedimentos da ACS.....	117
<b>Quadro 12</b>	- Procedimentos de análise .....	119
<b>Quadro 13</b>	- Temas e subtemas .....	120
<b>Quadro 14</b>	- modalizações x emoções x situações de trabalho .....	138

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACS	Autoconfrontação Simples
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - USP-SP
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CH	Centro de Humanidades
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DL	Departamento de Letras
DR	Diário Reflexivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EAD	Educação a Distância
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FURNE	Fundação da Universidade Regional do Nordeste
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IP	<i>Internet Protocol</i>
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC-SP
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDNEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NICBR	Núcleo de Informação e Coordenação do PONTA BR
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
RG	Registro Geral
SARS-CoV	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome - Related Coronavirus 2</i>
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USA	<i>United States of America</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Trajetórias profissionais e pessoais que se cruzam .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Ensino Remoto Emergencial: a cruel exclusão do vírus .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 A Linguística Aplicada e o trabalho docente .....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 O trabalho do professor no Ensino Remoto Emergencial (ERE): uma investigação em Linguística Aplicada .....</b>	<b>28</b>
<b>1.5 A organização da tese .....</b>	<b>31</b>
<b>2 ERE E AS INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE. ....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 ERE e sua constituição .....</b>	<b>33</b>
2.1.1 <i>As tecnologias da informação e comunicação .....</i>	<i>42</i>
2.1.2 <i>Formação docente no contexto pandêmico.....</i>	<i>49</i>
<b>2.2 Identidade(s) e Identidade docente .....</b>	<b>55</b>
<b>3 O APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ISD E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E O AGIR.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo .....</b>	<b>66</b>
3.1.1 <i>O agir para o ISD.....</i>	<i>71</i>
3.1.2 <i>A arquitetura textual do ISD .....</i>	<i>74</i>
<b>3.2 Por uma compreensão do trabalho docente .....</b>	<b>84</b>
3.2.1 <i>O trabalho docente sob a ótica das Ciências do Trabalho .....</i>	<i>87</i>
3.2.2 <i>O trabalho docente em perspectiva .....</i>	<i>92</i>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>96</b>
<b>4.1 Rotas percorridas .....</b>	<b>96</b>
<b>4.2 Natureza da pesquisa .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3 Contextos da pesquisa .....</b>	<b>100</b>
4.3.1 <i>Contexto físico/espacial: o Curso de Letras do Campus III/UEPB .....</i>	<i>101</i>
4.3.2 <i>Contexto social: o ensino remoto emergencial .....</i>	<i>104</i>
<b>4.4 A colaboradora .....</b>	<b>106</b>
<b>4.5 Construção do corpus.....</b>	<b>109</b>

4.5.1 Instrumentos de pesquisa .....	114
4.5.2 Situação da produção de dados.....	114
4.5.3 (Re)construção do corpus.....	116
<b>4.6 Procedimentos de análise .....</b>	<b>118</b>
<b>4.7 Conteúdo temático nos textos/discursos da professora.....</b>	<b>120</b>
<b>5 “ESTÁ SENDO MUITO DESAFIADOR EXERCER A DOCÊNCIA DE MODO REMOTO”: RECONSTITUIÇÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO NO ERE.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 Avaliações de si.....</b>	<b>123</b>
5.1.1 Emoções .....	124
5.1.2 Síntese das avaliações de si .....	136
<b>5.2 Avaliações de sua atividade .....</b>	<b>140</b>
5.2.1 Tensões e impedimentos gerados pelo ambiente interno e externo no ERE.....	141
5.2.2 Reencaminhamentos do meio-aula .....	153
5.2.3 Síntese das avaliações de sua atividade .....	164
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>201</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] A educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução da experiência” (DEWEY, 1978, p. 7)

Posicionado no campo da Linguística Aplicada (LA), este estudo objetiva investigar as representações de uma professora de inglês em formação no ensino remoto emergencial (ERE) e o que revelam sobre seu agir e sua construção identitária. Assumindo nosso posicionamento como linguistas aplicadas, nos alinhamos a Moita Lopes (2006, p.23) ao considerarmos o professor<sup>1</sup> brasileiro como protagonista de nossas pesquisas, por entender a perspectiva de uma LA voltada para as práticas sociais.

Com efeito, um crescente número de pesquisas na área tem se ocupado de questões relativas ao trabalho do professor, (BUENO, 2007; CAVALCANTI, 2006; CELANI, 2008; KLEIMAN, 2005; 2007; LIBERALI; MACHADO, 2007; 2009; MACHADO, 2007; 2009; MAGALHÃES; ROMERO, 2003; MEDRADO, 2008; REICHMANN, 2001; 2012; 2015;) na busca por uma melhor compreensão do trabalho educacional, por meio do estudo das práticas de linguagem e suas implicações no agir docente.

Diante de tantas contribuições relacionadas ao tema *trabalho docente*, esta pesquisa que se envereda nesta seara, propõe examinar como o trabalho nossa colaboradora, uma professora de inglês em formação a quem nomeamos de Bel, é representado e interpretado no contexto de ERE. Tal modalidade de ensino, pode ser compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, instituída como forma de garantir a manutenção do ano letivo durante a pandemia de Covid-19 em 2020.

Importante mencionar que a colaboradora desta pesquisa, professora de inglês em formação, iniciou sua trajetória como docente na Educação Básica no período do ERE e portanto, a partir deste panorama, observando as representações de uma professora iniciante de língua inglesa sobre (i) o trabalho; (ii) as relações constituídas com o objeto para além do ensino, neste caso o de língua inglesa; (iii) com o outro; (iv) com os artefatos materiais e simbólicos; (v) e com uma “cultura de sala de aula”, na construção de um *meio-aula*<sup>2</sup> (AMIGUES, 2004) elaboramos nossa pergunta de pesquisa, que buscamos responder ao final deste estudo, qual seja, de que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes

---

<sup>1</sup>Utilizaremos o gênero gramatical masculino (o professor, o aluno, o homem etc.) sempre que a referência for genérica.

<sup>2</sup> Para Amigues (2004, p.48), o meio-aula refere-se à responsabilidade do professor em “estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular”. Podendo ser compreendido como a constituição de um coletivo - do qual o docente faz parte - coeso e disposto a engajar-se nas ações didáticas propostas.

nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção identitária?

Posto isto, delineamos esta Introdução composta por cinco seções, em que sinalizamos na primeira delas o entrelaçamento da trajetória profissional da pesquisadora e da colaboradora com o objeto de estudo aqui proposto. Em sequência, na segunda seção, discorremos sobre o contexto do ERE e seus impactos no sistema educacional brasileiro. Já na terceira seção, procuramos mostrar como nossa pesquisa se constitui no campo da LA, discorrendo também sobre a perspectiva teórico-metodológica assumida por esta pesquisa. A quarta seção ocupa-se das questões, dos objetivos e das justificativas da pesquisa, bem como sua classificação a em relação à natureza dos dados e à abordagem metodológica e, finalizando, apresentamos a organização desta tese.

### **1.1 Trajetórias profissionais e pessoais que se cruzam**

Como professora de língua inglesa em uma universidade pública, pude<sup>3</sup> vivenciar a mudança do ensino presencial para o sistema de aulas remotas no ano de 2020, observando as implicações instauradas por essa modalidade de ensino. Por esta razão, entendo ser pertinente registrar minhas motivações pessoais para sua realização, com o intuito de contextualizar meu itinerário profissional, bem como justificar a escolha do tema desta investigação.

Ao revisitar a minha trajetória como professora de língua inglesa, me deparo com a constatação de que desde sempre desejei sê-la. Ao escolher o curso de Letras com graduação em inglês e português, em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1998, tinha convicção de que esse era o caminho certo a seguir. Assim, com o intuito de vivenciar a prática universitária no curso de Letras, além de participar de eventos acadêmicos, voluntariei-me no ano de 2005 como aluna/pesquisadora no projeto “Caminhos da autonomia no Aprendizado de Línguas Estrangeiras”<sup>4</sup>, no qual tive a oportunidade de experienciar atividades fomentadoras da autonomia, motivação, aconselhamento em aprendizagem da língua inglesa bem como desenvolver habilidades, como por exemplo, a oralidade.

Vale ressaltar que antes das redes sociais existirem, conhecer pessoas de outros países com a finalidade de praticar o idioma alvo era bem mais difícil, afinal, nesta época nosso sistema de comunicação ainda era centrado nos correios, revistas, fax e algumas poucas

---

<sup>3</sup> A primeira pessoa do singular nesta tese é utilizada por julgar importante apresentar considerações provenientes de autora deste estudo.

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), vigente de 2004 a 2008, coordenado pela professora Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva.

tecnologias se comparado aos dias de hoje. É certo que a internet, por volta de 1998, já estava entre nós, mas a celeridade e o alcance de hoje seriam inimagináveis naquela época.

Nunca exerci o magistério em língua portuguesa, portanto, minha carreira como professora de inglês sempre ocupou meus anseios de desenvolvimento profissional. Durante muitos anos, fui professora em escolas particulares, dentre elas, vários cursos de idiomas, atuando também em alguns deles como coordenadora, gestora de unidades e supervisora. Trabalhei também entre os anos de 2000 a 2017 no ensino público em escolas de Ensino Fundamental e Médio nos estados do Pará e da Paraíba.

Lembro-me da dedicação que sempre tive ao preparar aulas. Os *objetos constitutivos do trabalho docente*<sup>5</sup>(AMIGUES, 2004) eram uma realidade em minha rotina de trabalho e se refletiam em muitos aspectos, como por exemplo, posso citar as *prescrições* constitutivas e reorganizadoras do meu trabalho ou as *regras de ofício*, retratadas na busca por recursos que levassem à aprendizagem dos alunos ou pela pesquisa por *ferramentas* que facilitassem o ensino do idioma. Participação em congressos, apresentações, seminários e treinamentos me proporcionaram uma vivência ampla na carreira e me possibilitaram uma troca de saberes com o *coletivo* de professores de língua inglesa de instituições localizadas em diversos lugares do país e também de outros países.

A celeridade na troca de conhecimentos foi ampliada pelo desenvolvimento das tecnologias e, em 2010, a internet já fazia parte da sociedade em diferentes setores. A partir de então, os saberes se ampliaram e a possibilidade de produzir e veicular informações trouxe uma nova forma de aprender. Nesse ínterim, lá estava eu, professora de inglês, buscando sempre meu desenvolvimento profissional. No entanto, senti a necessidade de dar um passo a mais e voltar meu olhar para a academia para poder aprender e aprofundar meus conhecimentos na área e não só isso, vislumbrei a possibilidade de aprender para poder formar outros professores.

Assim, em 2012, ingressei no mestrado em Linguística ofertado pelo PROLING/UFPB na área de Processamento Linguístico de Língua Inglesa e sob orientação do professor Dr. Márcio Martins Leitão, investiguei o processamento linguístico de aprendizes brasileiros de língua inglesa como língua estrangeira. A partir de então, aproximei-me do mundo dos estudos acadêmicos. Em 2017, ao me tornar professora do Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no Campus Guarabira /PB, tive a oportunidade de compartilhar saberes com professores em formação inicial.

Neste novo contexto como professora de um curso de licenciatura, discutir teorias e

---

<sup>5</sup> O conceito em itálico neste parágrafo será retomado e discutido no decorrer dos capítulos desta tese.

debater assuntos pertinentes à profissão me despertaram para um elemento novo até aquele momento. Repensar a minha formação e a formação de meus alunos diante das dificuldades enfrentadas para se tornarem professores me fez ponderar sobre quais seriam seus anseios e suas aspirações na carreira docente. Estas observações foram essenciais para que eu pensasse sobre questões que envolvem a identidade docente, afinal, diante de uma história de vida que se mistura a uma história profissional, questionamentos tais como, que professor é esse que estou ajudando a formar, foram suscitados.

A partir destas problemáticas, refleti sobre os elementos que contornam a formação docente como a trajetória pessoal, a participação nas disciplinas de estágio, o contato com o ambiente escolar e os alunos, o convívio com a escola e com os agentes nelas implicados. Enfim, diante dessa miríade de situações, a identidade docente se tornou um questionamento e aguçou meu interesse em investigá-la.

Ao pensar em um pré-projeto para a seleção do doutorado, elaborei uma proposta de investigação centrada no tema referente à identidade docente. Inicialmente, a ideia consistia em investigar um grupo de alunos que estavam cursando a disciplina de Metodologia do ensino de língua inglesa, ministrada por mim na UEPB. No entanto, com a implementação do ERE, a investigação precisou ser modificada centrando-se por fim em uma colaboradora.

Esta professora em formação, minha aluna em diversas disciplinas, se voluntariou como colaboradora desta pesquisa em fevereiro de 2020 e a partir de então os dados deste estudo começaram a ser gerados. A construção do *corpus* teve início em fevereiro de 2020 e a proposta era seguir nesta produção por pelo menos um ano e meio, até o fim da graduação da colaboradora. Porém, neste momento, em 2020, tudo que vivi virou ao avesso. Tudo que sabia sobre ensinar inglês, incluindo nisso metodologia, recursos, percepções passou por um período de catarse e de mudança.

Nesse momento ímpar, em que o mundo se viu impactado por um vírus mortal, sem cura, sem tratamento e sem vacina exigiu da população isolamento social, medidas sanitárias de segurança, fechamento de comércios, indústrias e escolas. O mundo que conhecíamos, o “mundo real”, “concreto” parou e a solução encontrada foi funcionarmos em novo espaço-tempo, conduzido pela internet, ou seja um mundo virtual.

Diante dos fatos, em março de 2020, minha pesquisa parou, e assim como eu, minha colaboradora também ficou paralisada. O que fazer a partir de agora? Como agir com minha pesquisa? Como abordar minha colaboradora? Foram muitas perguntas sem respostas. Portanto, foi preciso ir aprendendo no fazer, redimensionando nossas práticas. Assim, seguindo as orientações das autoridades sanitárias, passamos a nos reunir virtualmente. A colaboradora

desta pesquisa começou a lecionar inglês em escolas da rede municipal de uma pequena cidade da Paraíba, de forma remota. Minhas aulas na universidade, no primeiro semestre de 2020<sup>6</sup> passaram também a ocorrer por meio de plataforma digital. Assim, minha pesquisa seguiu esse direcionamento e nossos encontros ocorreram de modo remoto. O *whatsapp* e o *e-mail* foram nossos canais de conversas instantâneas, assim como as muitas interações síncronas e assíncronas.

Não poder sair de casa e manter o distanciamento nos forçou a buscar novas formas de nos relacionar. Enquanto isso, no mundo lá fora, o vírus seguiu matando e dentre as vítimas da COVID-19 estavam meu pai e o pai de minha colaboradora. Uma terrível coincidência, talvez fruto de um projeto do governo que conduziu a pandemia em nosso país. Ao atrasar a compra de vacinas para o Brasil, assinou a sentença de morte de mais de 600 mil brasileiros, espalhando o caos e a desesperança entre todos. Essa foi uma das similaridades que enfrentamos juntas, pesquisadora e colaboradora, que também teriam mais elementos a dividir durante a pandemia.

Em 2021, nós duas engravidamos, ela deu à luz a um menino e eu a uma menina. Terminamos esse ano tristes e alegres, porém, com esperanças de que um dia esse mundo paralelo fosse acabar e, finalmente, voltaríamos a nos encontrar de forma presencial. Diante desses fatos, constato que ser professor é algo realmente especial e imprevisível. Não há como saber o que vai acontecer, assim como segue o curso da vida. Celani (2008) reforça que ser professor não é apenas um ofício, uma ocupação, mas que, além de tudo,

Há outros elementos em jogo. Estamos atuando na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo. Estamos atuando na área da preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado (CELANI, 2008, p. 30).

A citação acima ainda reflete a realidade da carreira docente. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho do professor é permeado por questões que vão além das prescrições ou das leis trabalhistas criadas por órgãos reguladores. Ser professor é ser moldado pela flexibilidade ao longo da vida. Isso pôde ser comprovado especialmente durante a vigência do ERE.

Na seção a seguir, teço considerações a respeito do ERE e sobre como a dupla pesquisadora/colaboradora adaptou-se à nova realidade.

---

<sup>6</sup> A partir do semestre 2020.2, entrei de licença na UEPB para cursar o doutorado em Linguística Aplicada pelo PROLING/ UFPB – Programa de Pós-Graduação em Linguística.

## 1.2 Ensino Remoto Emergencial: a cruel exclusão do vírus

O estado de alerta total imposto pelo vírus, além de nos deixar reféns do medo, nos exigiu adaptações em caráter emergencial. O título desta seção faz uma alusão à obra *A cruel pedagogia do vírus* escrita pelo Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos em 2020, em meio ao cenário pandêmico. Em seu livro, o autor disserta não apenas sobre o estado de crise sanitária em escala global, mas especialmente reivindica que direcionemos nosso olhar para a uma crise maior, preexistente aos efeitos da pandemia, que já submetia uma grande parcela da população a uma espécie de quarentena. Neste caso, uma quarentena social que evidenciou a fragilidade do Estado frente às questões sociais.

A quarentena acima mencionada, além de indicar o período de isolamento social, também é interpretada como um processo discriminatório e segregante vivenciado por aqueles que se encontram ao Sul (SANTOS, 1997), este entendido como uma metáfora do desalento humano e das injustiças causadas pela exploração capitalista. A pandemia revelou o abismo da desigualdade social, política e econômica que a sociedade atravessa e, mesmo sendo declarado praticamente o fim deste estado pandêmico no ano de 2022, após milhares de mortes e de perdas, a humanidade se questiona se haverá uma volta “à normalidade”.

Voltar ao normal, entretanto, seria manter o *status* de exclusão e sofrimento de grupos inferiorizados e excluídos por sua cor, raça, gênero, crenças; portanto, a reflexão proposta pelo autor sobre o tema afirma que retomar a normalidade seria buscar uma nova articulação embasada em uma mudança epistemológica, ideológica e cultural dando suporte às soluções políticas, econômicas e sociais no intuito de preservar a sobrevivência da vida humana.

Chamamos atenção neste ponto para o papel das Ciências Humanas e Sociais que buscaram entender o contexto da pandemia para além das questões de saúde pública. Santos (2020) afirma que a pandemia agravou a situação de conflito em que se encontra o mundo e os efeitos colaterais que acompanharam a chegada da doença causaram um colapso mundial mostrando as diversas facetas do neoliberalismo, sendo uma delas a mercantilização da saúde.

Os fatos expostos sobre o contexto que enfrentamos durante a geração de dados desta pesquisa nos permitem afirmar que a pandemia de Covid-19 empreendeu um evento educacional raro na história da humanidade, já que em escala mundial o sistema educacional foi orientado a seguir em frente com suas atividades por meio de ensino remoto emergencial. É possível traçar uma analogia com as condições impostas em períodos de guerras. Cani *et al.* (2020, p. 26) dizem que frente aos “bombardeios” provocados pela Covid-19, o sistema educacional precisou criar um abrigo virtual em pleno século XXI, com o objetivo de permitir

a livre circulação do conhecimento.

Durante o momento pandêmico em 2020, novas resoluções emitidas em caráter emergencial passaram a vigorar nos países a fim de mediar crises e resolver urgências. A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020<sup>7</sup> que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais na duração da pandemia do Novo Coronavírus/COVID-19, direcionou a educação brasileira neste período.

Bezerra (2021) destaca, entre as exigências do ERE, a viabilização de experiências de ensino e aprendizagem na modalidade remota, a adaptação e o desenvolvimento das tecnologias de informação e Comunicação (TICs) e a necessidade de uma formação docente que contemple as demandas em meio aos desafios coletivos e particulares do período pandêmico.

Assim, neste cenário contundente enfrentado pela educação, pesquisadora e colaboradora que dividiam o mesmo espaço-tempo no mundo físico, a partir de então passaram a se encontrar via sistema remoto, por meio de plataformas digitais.

Traçado até aqui o panorama pandêmico em que esta pesquisa foi constituída e partindo das inquietações expostas, buscamos situar na seção seguinte, nossa pesquisa no campo da LA, delineando uma discussão a partir da perspectiva teórico-metodológica assumida por este estudo.

### **1.3 A Linguística Aplicada e o trabalho docente**

É crescente o número de pesquisas na área da LA, mais precisamente no âmbito da formação inicial de professores de línguas nas últimas décadas. Estudos realizados sobre o trabalho docente apontam para a compreensão de uma postura crítico-reflexiva no contexto da formação de professores (MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999; REICHMANN, 2001; 2009; entre outros). Ainda nesse campo, pesquisas sobre a construção da identidade profissional (LOUSADA, 2004; 2006; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006; GUEDES-PINTO, 2015; SANT'ANA, 2016; ARAÚJO, 2021) sinalizam para um ponto de vista mais abrangente sobre a formação de professores de línguas.

Sob esse paradigma, a LA apresentou à área dos estudos da linguagem uma nova perspectiva para o estudo de fenômenos relativos a essa questão, possibilitando uma ampliação das lentes sobre sua própria identidade enquanto disciplina e quanto ao seu quadro teórico. Entretanto, no contexto da contemporaneidade é quase impossível falar sobre identidade e não

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

pensar na conjuntura do indivíduo na sociedade atual onde as identidades são múltiplas e perpassadas por inúmeras situações.

Nesse sentido, o caráter crítico da LA e seu diálogo com ciências como a Sociologia, os Estudos Culturais, a Antropologia e a Análise do Discurso busca compreender as relações humanas perpassadas pela linguagem que configuram a compreensão de saberes e questões de identidades, revelando vozes dos grupos minorizados. Vale dizer que a LA brasileira (CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006, SZUNDY et al., 2011; NICOLAIDES et al., 2013) tem assumido um compromisso social com a resolução de problemas envolvendo a linguagem e o humano, delimitando seu sujeito como social, a partir de uma perspectiva extensiva do ser, considerando aspectos singulares, de etnias, de sexualidade, de gêneros entre outras questões pertinentes ao ser que é visto a partir de posicionamentos discursivos e de suas práticas sociais de linguagem.

Ao situarmos nosso trabalho na LA, levantamos uma discussão sobre a visão contemporânea na qual está imersa. Como já mencionamos, compreendemos a LA a partir do ponto de vista apresentado por Moita Lopes (2006), entendendo que esta não lida apenas com problemas relacionados à linguagem ou ensino de línguas no sentido racionalista ou pragmatista. Ao contrário, o autor reforça uma visão voltada para o social, quando afirma que a LA está localizada no campo das ciências sociais e não pode se abster de questões de cunho social, político e histórico. Partilhando desta visão, estudos realizados por Grupos de Trabalho como os da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) fomentam pesquisas que contribuem para uma percepção de diferentes maneiras de produzir conhecimento, valorizando as singularidades do indivíduo e acolhendo os posicionamentos do pesquisador e do pesquisado, como podemos observar em pesquisas empreendidas por Fogaça (2011), Medrado (2011), Miller (2013), Moita-Lopes e Fabrício (2019), entre outros.

Considerando o sujeito social da LA, trazemos para o contexto desta investigação uma visão que corrobora os ideais de uma LA híbrida e mestiça adotada por Moita Lopes (2006), colaborando para a construção de uma agenda de pesquisa quer seja investigativa, etnográfica, propositiva, intervencionista, política e/ou educacional de caráter motivador e responsivo no cenário da educação linguística brasileira, especialmente no ensino de línguas. O referido autor, refere-se ao discurso como fabricante da identidade, assinalando que fenômenos como interação, socialização, práticas sociais, cultura e comunicação, imbricados à linguagem, acionam informação diretamente à identidade (MOITA LOPES, 1998).

Nesse entendimento, ao citar as palavras de Barros e Valentim (2023, p. 352), em

relação “a preocupação da LA com as demandas sociais a aproxima da materialidade dos corpos, das nuances do território”, nos alinhamos a discussão sobre o papel do letramento em uma perspectiva crítica, que contempla os desafios vivenciados pelas populações excluídas, as vozes suleadas<sup>8</sup>. A partir dessa concepção, refletimos sobre o posicionamento crítico da LA, embasados em pesquisas como a de Nascimento (2019), que levantam indagações acerca da apropriação de uma visão eurocêntrica da linguagem. Para este autor, sob a ótica dos fenômenos que envolvem o racismo linguístico, a maneira mais acelerada e dissimulável de reprodução do racismo ocorre por meio da língua.

Em sua pesquisa, Azevedo (2023) refere-se ao discurso que produz corpos e sua materialidade, ao tratar temas acerca da linguagem neutra e de questões concernentes a uma visão heteropatriarcal da linguagem, reforçando que a existência na linguagem pressupõe o reconhecimento da subjetividade do indivíduo.

Observando os estudos referenciados, nos remetemos à Kleiman (2013), ao problematizar e propor a descolonização do conhecimento, especialmente no tocante à LA por meio de uma agenda de pesquisa que parta de um diálogo “[...] na periferia e a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 46). Nas palavras de Bezerra e Andrade (2021, p.318) “a oposição a uma episteme ocidentalista”, compreende um cenário descolonial e propicia espaços de diálogo que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas e abordagens de questões sociais, reconhecendo situações de vulnerabilidade histórica que submetem populações excluídas; como, os quilombolas, as indígenas, a LGBTQUIA+<sup>9</sup>, os refugiados, as mulheres, entre tantas outras, (CAVALCANTI, 2011, SZUNDY, TILIO, MELO, 2019; KRENAK, 2020).

Embasados nas premissas apresentadas, a presente pesquisa sobre o trabalho docente e a construção identitária de uma professora no ERE, adere à concepção de que a atividade docente é *práxis*, ou seja, a atividade “precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social” (PIMENTA, 2012, p. 95). Portanto, atentamos para a primordialidade do sujeito social circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas, que por meio da linguagem, que pode se “(re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial” (JUNIOR; MATOS, 2019, p.105). À vista disso, sinalizamos as mudanças sociais,

---

<sup>8</sup> O termo sulear, foi mencionado pela primeira vez no texto “A arte de sulear-se”, do físico brasileiro Marcio D’Olive Campos em 1991. Pesquisadores da LA, inspirados em na pedagogia emancipatória difundida por Paulo Freire em estudos sobre a descolonização do conhecimento, apontaram a necessidade de ampliar a discussão dentro da área, acerca de conhecimentos que contemplassem diferentes vozes. Moita Lopes (2013) destaca a importância da promoção de debates que questionem a hegemonia ocidental do Norte, visando redirecionar o olhar da pesquisa e de pesquisadores para o Sul (sulear).

<sup>9</sup> Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer, sendo o sinal “+” utilizado para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/> acesso em 24/10/23.

políticas, tecnológicas e culturais enfrentadas na pandemia de Covid-19 em 2020, direcionando nosso olhar para aspectos que configuraram fragilidades do sistema educacional, destacando, sobretudo, a dificuldade de acesso aos serviços mediados pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, alinhar uma visão de LA ao entendimento dos processos de constituição identitária docente nos parece ser uma ação legítima, já que a visão desta ciência é pautada em questões relativas ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Ademais, por ser transdisciplinar, alcança uma gama de teorias do saber científico assumindo um papel importante no estudo de práticas de uso da linguagem e corroborando pesquisas no/sobre o trabalho do professor.

Nessa direção, o enfoque do objeto formação de professores de línguas é feita nesta investigação sob uma perspectiva de análise do trabalho docente, que passou a ser concebida pela LA no final do século XX, assumindo como pressupostos teórico-metodológicos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as Ciências do Trabalho, com um olhar especialmente voltado para a Psicologia do Trabalho e para a Ergonomia do Trabalho de origem francesa.

Frente aos aportes apresentados, entendemos ser relevante formalizar um conceito sobre o trabalho, por ser esta uma atividade que demanda entendimento sócio-histórico das relações humanas. Pela perspectiva do ISD, o trabalho se constitui como um tipo de prática peculiar da espécie humana, sócio e historicamente estabelecida por condutas de organização coletiva, onde cada membro do grupo desempenha um papel atribuído visando a sobrevivência. Entretanto, para que esse nível de organização aconteça, formas de organização hierárquicas são estabelecidas. Na sociedade moderna, essa concepção não parece dar conta de explicar as várias dimensões do trabalho e o debate nas ciências humanas vem se ampliando na busca por um entendimento. Especificamente sobre o trabalho do professor, Bronckart (2004) reitera que a atividade de ensino também precisa ser investigada, uma vez que é considerada como legítimo trabalho.

Sobre o ISD, é significativo enfatizar que este pode ser compreendido como uma corrente teórico-metodológica cuja episteme converge para a ideia de que as propriedades das condutas humanas são resultado de um processo sócio-histórico possibilitado pela emergência dos instrumentos semióticos. Tal corrente teórica tem sua divulgação na LA brasileira a partir da publicação do livro *O diário de leituras* escrito por Anna Raquel Machado<sup>10</sup> (1998), oriundo de sua tese de doutorado no LAEL-PUC-SP, sob a coorientação do fundador do ISD Jean Paul

---

<sup>10</sup> Professora do programa de Estudos Pós-graduados no LAEL da PUC-SP. Coordenou dois acordos interinstitucionais entre a PUC/SP, um com a Universidade de Genebra e outro com o CNAM de Paris. Foi fundadora e líder do Grupo ALTER-USP.

Bronckart. A publicação desta obra favoreceu o surgimento de pesquisas brasileiras na área da LA que se voltaram para a abordagem dessa corrente teórica, oportunizando a publicação de trabalhos em grupos de pesquisa tais como o Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações pertencente ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (ALTER-USP) e o Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), entre outros.

Portanto, alinhando-nos aos aportes do ISD, ampliamos a discussão sobre o trabalho como uma atividade humana, observando o argumento descrito em Bronckart (2008) sobre o agir, compreendendo que o trabalho, a linguagem e outras ações especificamente humanas constituem a relação do homem com o mundo, estabelecendo modelos do agir. Para entender essa atividade é necessário bem mais que observar. Torna-se possível ativar os processos interpretativos do agir humano por meio do agir da linguagem, logo, investigá-lo a partir dos textos produzidos sejam eles não verbais ou verbais especialmente, contribui para elucidar as condutas humanas. À vista destas proposições, podemos reconhecer que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, mas é envolver-se ao mesmo tempo em práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado pelo seu próprio trabalho.

A partir da concepção apontada, o ISD propõe investigar uma situação de trabalho educacional por meio da análise de textos, em conformidade com os princípios das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAITA, 2004), por considerar que o texto fornece pelos actantes, uma reconfiguração do agir humano. Consoante a esta perspectiva, a atividade docente é referida por Amigues (2004) como uma atividade complexa, que mobiliza o coletivo para a organização da própria tarefa. Já Saujat (2002) descreve o trabalho do professor como um enigma, visto que está sujeito a diferentes situações provenientes de questões externas como delimitações hierárquicas, prescrições, regras e planejamentos. Para este autor, o trabalho atrelado à construção interna do ser é representado por reflexões, pensamentos, reconfigurações, atividades prescritas realizadas ou não e, mobiliza o professor de forma integral diante de uma pluralidade de vozes, artefatos, instrumentos que fazem parte da sua construção profissional.

A perspectiva ergonômica da atividade de interpretar o trabalho para transformá-lo é ampliada pelo psicólogo Yves Clot e pelo linguista Daniel Faita. A compreensão desenvolvida por esses autores preconiza novos aportes à análise do trabalho, por meio de um aparato metodológico designado como recurso para a ação dos coletivos de trabalho.

No intento de desenvolvermos uma percepção sobre a atividade docente a partir das

perspectivas apresentadas, é possível dialogarmos acerca da diversidade de situações que afetam a atividade educacional, desvelando as diferentes dimensões com as quais se relaciona, como, por exemplo, com os outros (pais, alunos, gestores, etc.), com as ferramentas (Amigues, 2004), com os artefatos (Machado, 2004), entre outros. Nessa direção, observar o modo como um professor constrói seu meio-aula pode revelar marcas que nos direcionem para uma análise do trabalho do professor no ERE, no propósito de discernir as mobilizações que circundam esse processo.

Por fim, como já evidenciado, nosso estudo investiga os processos de construção identitária de uma professora de língua inglesa em formação, que enfrentou uma realidade inédita ao vivenciar o ERE em 2020. Em relação à identidade, é importante refletir que este é um processo evolutivo de interpretação das práticas adquiridas durante o desenvolvimento do trabalho. Nessa direção, podemos reconhecer que as identidades dos professores são construídas na prática educacional cotidiana, nas realidades institucionais e na vida pessoal.

A partir das reflexões e dos questionamentos levantados, esta investigação vem somar aos estudos acerca da formação de professores através de um processo reflexivo, no qual o/a licenciando/a constrói seu próprio objeto de estudo ressignificando percepções sobre si mesmo, sobre seu agir e sobre seu trabalho.

Apresentadas as linhas gerais da pesquisa, o contexto, as razões que a motivaram, seu lugar na LA, o objeto e a perspectiva teórico-metodológica desta tese, evidenciamos a seguir, as questões, os objetivos e a justificativa da presente pesquisa.

#### **1.4 O trabalho do professor no Ensino Remoto Emergencial: uma investigação em Linguística Aplicada**

Com base na proposta de investigação deste estudo, acreditamos que os textos produzidos no e sobre o trabalho por uma professora de inglês em formação no ERE revelam indícios das várias dimensões que configuram sua identidade profissional docente. Assim, por meio da identificação das representações emergentes de si e das reformulações de seu trabalho, como por exemplo, as readequações no meio-aula, buscamos ampliar nossa percepção sobre o processo de constituição identitária profissional da professora à medida que reconfigura seu agir.

Diante das razões apresentadas, elaboramos nossa pergunta geral de pesquisa, qual seja: **De que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção**

### **identitária?**

Esta indagação suscita questões a serem respondidas e se desdobra a responder às seguintes questões complementares:

- i) Quais mecanismos enunciativos destacam-se nos textos da professora de inglês em formação no ERE?
- ii) De que maneira os mecanismos enunciativos evidenciam nos textos a tematização das emoções da docente?
- iii) De que modo as emoções, tensões e impedimentos na construção do meio-aula sinalizam para o trabalho real e para a construção identitária da professora de inglês em formação no ERE?

Nesses termos, afirmamos como nosso objetivo geral **investigar as representações de uma professora de inglês em formação no ensino remoto emergencial e o que revelam sobre seu agir e sua construção identitária**. Por conseguinte, visando responder as indagações propostas, apresentamos os objetivos específicos deste estudo, quais sejam:

- **Analisar** os mecanismos enunciativos (MACHADO; BRONCKART, 2009), vozes e modalizações (BRONCKART, 1999) que emergem nos textos da professora.
- **Identificar** as emoções tematizadas nos textos.
- **Examinar** as dimensões do agir e os objetos constitutivos do trabalho da professora, na construção de um meio-aula, a fim de tecer relações com sua construção identitária docente.

Ancoramos a principal justificativa desta investigação no entendimento de que o trabalho do professor é construído em meio a relações interpessoais (MACHADO, 2007) e, portanto, a relação com seu objeto de trabalho é constituída no coletivo. Assim sendo, as transformações políticas e sociais requerem do professor constante adaptação às novas demandas com o propósito de (re)construir experiências e desenvolver-se como profissional docente. Assim, a epígrafe deste capítulo, escrita pelo filósofo americano John Dewey, dialoga com as concepções que amparam esta tese, por acreditarmos que a experiência no trabalho educacional se realiza em formas sociais.

Sob este enfoque, e amparados no aparato teórico-metodológico outrora percorrido nesta Introdução, entendemos ser esta tese uma tentativa de refletir acerca da formação e do trabalho de professores no Brasil diante dos impactos sofridos na pandemia de Covid-19 e implantação da modalidade do ERE. Desta forma, defendemos que as constantes transformações da atividade educacional incidem sobre o trabalho do professor e sobre a construção da identidade docente, que por sua vez, é atravessada por diversas questões existentes desde o início na

formação como estudante, estendendo-se sobre a formação na licenciatura.

Para fundamentar esta análise, levantamos conceitos sobre formação inicial docente (TARDIF, 2014; HUBERMAN, 2000), além do aporte teórico sobre identidade (HALL, 2014; DUBAR, 2005). Delineamos as bases para a análise do corpus segundo o entendimento do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009) e das contribuições das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAITA, 2004) com noções da Ergonomia e da Clínica de Atividade (CLOT, 2007; 2010; FAITA, 2004).

Importante reiterar que este estudo de base qualitativo-interpretativista (GIL, 2002; LINCOLN; DENZIN, 2006), posiciona-se na linha de pesquisa Linguística Aplicada da área de Linguística e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, filiando-se também às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT<sup>11</sup>), do qual me tornei membro no ano de 2019, ao ingressar no doutorado pelo PROLING.

De acordo com Pereira, Medrado e Reichmann (2015), o GELIT constituiu-se como um grupo de investigação em 2008, no *campus* I da UFPB, na cidade de João Pessoa. A partir de então, catalisou pesquisas de Mestrado e Doutorado que têm como cerne a linguagem, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as Ciências do Trabalho. As produções acadêmicas do grupo impulsionam estudos em LA nas áreas da formação, trabalho e letramento de professores, questões identitárias, como por exemplo esta pesquisa, que investiga as representações de trabalho e construção da identidade docente de uma professora no ERE.

O *corpus* desta tese é composto por textos de um Diário Reflexivo (DR) e de uma entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS), ambos gerados por uma professora de inglês em formação no período do ensino remoto emergencial, o diferencial desta pesquisa. O instrumento diário reflexivo possibilita ao professor repensar suas práticas e pode atuar como um elemento transformador das ações de um profissional docente (REICHMANN, 2001; 2007; ZABALZA, 2004). O outro instrumento de pesquisa deste estudo, a autoconfrontação simples, com base no quadro teórico-metodológico da Clínica da Atividade, visa possibilitar a compreensão e transformação da atividade profissional por meio da reflexão sobre as ações do trabalhador (FAITA, 1997; CLOT, 2010a; 2010b), como será visto adiante.

Tendo apresentado as perguntas de pesquisa, os objetivos, a justificativa, o aparato teórico que ampara este estudo, a classificação desta investigação em relação à natureza dos

---

<sup>11</sup> Sediado no Campus I (João Pessoa) da Universidade Federal da Paraíba. (UFPB), 2010-2020.

dados, à abordagem metodológica, e aos procedimentos para a geração de dados, prosseguimos à apresentação de sua organização.

### **1.5 A organização da tese**

Esta tese apresenta-se dividida em mais cinco capítulos, iniciando por esta *Introdução* que configura o Capítulo 1.

O Capítulo 2 “ERE e as interfaces entre formação inicial e construção da identidade docente” é composto por duas seções. Na primeira, situamos o contexto em que se deu o Ensino Remoto Emergencial, bem como os elementos que o constituem. Nesse panorama, discorreremos sobre a formação docente, apresentando como fio condutor os impactos do ERE na atividade educacional, com o olhar voltado ao professor. Assim tecemos uma discussão acerca de questões relativas à construção identitária do profissional docente no ERE, fundamentados em Dubar (2005), Hall (2014) e Bauman (2005). Apresentamos alguns conceitos basilares sobre identidade destacando a dimensão profissional das identidades propostas por Dubar (2005) salientando o caráter social e de construção pessoal e coletivo.

O Capítulo 3, “ O aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e sua relação com o trabalho e o agir” centra a discussão no solo teórico da pesquisa, embasados pelos aportes que orientam o estudo e análise de nosso *corpus*. Dividido em duas seções, abordamos na, primeira delas, o quadro teórico do ISD, salientando o modelo desta corrente para a análise de textos. Na segunda seção, discorreremos sobre os conceitos de trabalho e trabalho docente a partir da perspectiva das Ciências do Trabalho, da Ergonomia e da Clínica de Atividade cujos pressupostos teóricos de base comum, dialogam entre si e fornecem fundamentos relevantes para a compreensão do trabalho do professor.

O Capítulo 4, “Caminhos metodológicos” apresenta o percurso metodológico da pesquisa em seis seções. A primeira delas apresenta os passos iniciais da investigação, já a subsequente aborda a natureza da pesquisa, explicitando os contextos em que foi gerada. A seção adiante, identifica a professora colaboradora desse estudo. As demais seções discorrem respectivamente sobre a construção do corpus, os procedimentos de análise e o conteúdo temático emergentes nos textos da docente.

O Capítulo 5, intitulado “ ‘Está sendo muito desafiador exercer a docência de modo remoto’: Reconstituições de uma professora sobre o próprio trabalho no ERE”, apresenta a análise dos textos do diário reflexivo e da entrevista de autoconfrontação e está organizado em duas seções. Na primeira, “Avaliações de si”, observamos nas seis entradas do diário reflexivo

as representações construídas a respeito das emoções de nossa colaboradora diante das situações de trabalho. Na segunda, “Avaliações de sua atividade”, analisamos, a partir de vinte fragmentos advindos da autoconfrontação, representações acerca das avaliações da atividade da docente de língua inglesa em formação.

O capítulo 6, a “Conclusão”, evidencia o diálogo com as perguntas propostas nesta pesquisa, bem como destaca reflexões a respeito dos resultados e sugere possíveis contribuições às investigações futuras. Em sequência, apresentamos as Referências, o Anexo e os Apêndices.

## 2 ERE E AS INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

São as incertezas concentradas na identidade individual, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado dismantelamento com o fim de reconstruir-se, que assombram os homens e mulheres modernas, deixando pouco espaço e tempo para as inquietações que precedem da insegurança ontológica (BAUMAN, 1998, p. 221).

A epígrafe acima alinha-se à premissa teórica discutida neste capítulo em que nos propomos a abordar primeiramente temas concernentes à formação inicial docente, observando as urgências que constituíram o período de ERE e, por conseguinte, questões decorrentes relacionadas aos processos de constituição identitária. Tais proposições nos orientaram na interpretação das representações do trabalho de uma professora de inglês em formação. Com essa finalidade, discorreremos sobre as concepções de identidade no mundo moderno e pós-moderno, voltando nosso olhar para o ser professor, amparados em vertentes dos estudos da Psicologia, Estudos Culturais, Sociologia e Linguística.

### 2.1 ERE E SUA CONSTITUIÇÃO

O cenário epidemiológico causado pela pandemia de Covid-19 no ano de 2020 ocasionou mudanças em esfera global nas mais diferentes áreas do fazer humano. Na conjuntura educacional, as maiores alterações ocorreram nas modalidades de ensino e, nesse contexto, o ensino remoto emergencial possibilitou a manutenção do ano letivo nas instituições públicas e privadas, minimizando as perdas ocasionadas pelo distanciamento social.

Visando compreender o termo ERE, tomamos por base Tomazinho (2020), que o justifica a partir das expressões que o compõe. Dessa forma, segundo o autor, a expressão *ensino remoto* está relacionada à impossibilidade da manutenção das aulas presenciais, em virtude das recomendações de isolamento social atribuídas pelo Ministério da Saúde no período pandêmico. Já o termo *emergencial* refere-se à iminência de adaptação das práticas escolares nesta conjuntura, assim, o ERE, que, para Garcia *et al.* (2020, p. 5), “se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares”, consistiu em uma mudança temporária na mediação dos conhecimentos educacionais.

Nas palavras de Bezerra (2021, p. 50), o caráter emergencial do ERE configura-se como uma característica complicadora, tendo em vista que

O tempo de preparação é algo determinante também para caracterizar essa modalidade, a partir de seu caráter de imprevisibilidade, ao contrário da educação a distância, por exemplo, que costuma ter, em média, de seis a nove meses de preparação para o início das aulas – podendo, a depender da complexidade dos cursos oferecidos, ultrapassar esses nove meses.

Hodges *et al.* (2020) destacam que o ERE ofereceu a professores e estudantes a oportunidade de interação e prosseguimento do ano letivo, com o objetivo de minimizar os efeitos causados pela pandemia. Os autores ainda salientam que esta modalidade de ensino tem como característica ser utilizada em um curto período de tempo, orientando-se pelos princípios da educação presencial, diferenciando-se do caráter da EAD que dispõe de estrutura e metodologia organizadas com o intuito de atender ao ensino, indo além dos momentos síncronos e assíncronos oferecidos pelo ensino remoto.

Observando estas perspectivas, ambas as modalidades fazem uso da tecnologia e são propensas a ocorrer no ambiente doméstico, porém, na EAD, a rotina dos alunos adapta-se às suas necessidades de formação. Sobre as diferenças entre as modalidades EAD e ERE, Coscarelli (2020, p.15) afirma:

[...] chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. [...] não se faz EaD de qualidade de uma hora para outra.

À vista disso, faz-se importante percorrermos a história do ensino a distância no Brasil que, segundo Valente (1997), teve como ponto de partida a difusão pelo rádio, em 1930, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Importante mencionar o papel do Instituto Universal Brasileiro na popularização dessa modalidade de ensino entre os anos 1960 e 1980. Nesse ínterim, esse modelo de educação se expandiu com iniciativas das televisões como a TV Cultura e a TV Globo, por meio da Fundação Roberto Marinho, que popularizou a tele-educação (Telecurso 2º grau) ao veicular o telecurso voltado à população que precisava concluir a escolaridade básica, ainda na década de 1970.

Ações voltadas para o estabelecimento da EAD marcaram o século XX, tendo um grande alcance nos lares brasileiros. Além disso, iniciativas voltadas para a educação profissionalizante com apoio do sistema FIESP, Sistema S (SESI, SENAI, SESC) também

protagonizaram nesse cenário. As instituições de ensino superior (IES), segundo Novello (2011), introduziram práticas de ensino mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apenas na década de 1990.

Diferentemente do ERE, a modalidade EAD precede à internet. As políticas educacionais passaram a recomendar essa modalidade a partir das reformas educacionais realizadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDNEN) em 1996, visando oferecer curso superior ao vasto número de professores sem graduação, atendendo às exigências da lei que impulsionou a EAD no país.

Com a expansão da internet e todo o aparato que a acompanha, fez-se necessário uma adequação a esse sistema compartilhado e interativo. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, legitimou a EAD nos níveis da Educação Profissional, Especial, Técnica, Tecnológica e Superior como forma alternativa de ensino. Nesse escopo, o ensino remoto se mostrou também como uma possibilidade de ensino em contextos específicos.

O sistema de ensino a distância, apesar de seu caráter desafiador, vem se consolidando como alternativa possível e única em diversos contextos, uma vez que tem a possibilidade de chegar a lugares de difícil acesso como em comunidades ribeirinhas e indígenas. A Covid-19, que acometeu e ainda acomete o mundo, revelou uma realidade jamais pensada por alunos, pais, educadores, sistema escolar e órgãos educacionais, que foi a necessidade de manter a educação em funcionamento em sistema remoto como alternativa possível para preservar a vida, uma vez que no ano de 2020 ainda não havia vacinas desenvolvidas e testadas contra esse vírus.

A experiência de ensinar e estudar de forma remota levantou questões que precisavam ser resolvidas com urgência na esfera da educação. A pandemia dilatou as lentes das diferenças sociais, visibilizando para o mundo as desigualdades e os problemas do ensino no Brasil, tais como a falta de escolas, recursos insuficientes, necessidade de treinamento e formação de professores, escassez de merenda entre outros, mostrando, sobretudo, o que esse sistema como um todo não estava preparado para enfrentar. No contexto atual da educação, revelou-se que urge a criação de políticas públicas com o objetivo de diminuir as desigualdades, exacerbadas pelo ensino remoto e retratadas pela queda nos índices de aprendizagem dos alunos, falta de apoio didático, pedagógico e digital no contexto escolar das capitais e zonas rurais, além de uma gama de outros problemas.

A pandemia e seus efeitos, como o isolamento social, imputaram ao sistema remoto, que antes se configurava complementar, um papel de via possível para o desenvolvimento da

educação em todas as suas modalidades. Nesse cenário, a grande maioria dos professores e, no âmbito da discussão deste estudo, a professora em formação inicial e a pesquisadora, experienciaram o ensino de forma remota, enfrentando uma jornada completamente nova, moldada pelo contexto político, histórico, social e epidemiológico.

Vale ressaltar que possuir aparatos tecnológicos ou saber utilizar softwares não garantem ao professor em formação resultados satisfatórios. Não apenas porque novas plataformas e demandas foram se configurando, mas principalmente porque o contexto de pressão psicológica, causado pela pandemia, aflorou limitações físicas e emocionais. Faro *et al.* (2020) afirmam que é impossível pensar o contexto atual de pandemia minimizando o que esse vírus causou na saúde mental de cada sujeito.

Ampliando nosso olhar para além das questões de formação docente e visualizando o trabalho do professor, Tardif e Lessard (2009, p. 31) afirmam que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, portanto, esse período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais dificultou um de seus elementos basilares, a interação humana. A ausência das relações no mundo presencial e as exigências do *online* limitaram as interações entre professor-aluno, no entanto, não as impediram.

Na perspectiva de adaptação ao contexto do mundo *online*, as relações foram redimensionadas atendendo às demandas do meio remoto, que exigiu letramentos digitais, aumentando a complexidade da atividade profissional. Ainda, questões como adoecimento físico e emocional, esgotamento, falta de motivação e insegurança atravessaram o trabalho docente.

Por ser uma atividade complexa, não foi tarefa fácil adaptar currículos e mediações pedagógicas para um contexto *online*, tendo em vista a estrutura e os projetos educacionais serem pensados para uma realidade presencial, vivenciada pela comunidade escolar em seu cotidiano. Mendonça (2021, p. 45) afirma que “o ensino emergencial remoto realizado muitas vezes em condições de trabalho e de estudo precárias, se organizou num misto de improvisação, criação e mimetização das aulas convencionais”.

A referida autora conduziu um estudo no período de 21 de março a 24 de junho de 2021 por meio da aplicação de questionários online a 637 participantes com o objetivo de investigar as percepções de alunos e professores universitários sobre o ensino de línguas e tecnologias digitais no período de ERE. Entre as dificuldades enfrentadas mencionadas pelos docentes, foram citadas a qualidade precária dos dispositivos, bem como ter que compartilhá-los com outros da casa, a falta de familiarização com recursos tecnológicos, o fato de não gostar de se expor em vídeo, a falta de tempo para planejar aulas e atividades, a qualidade precária da

internet. No entanto, os dados apontaram para um elemento que saltou aos olhos da pesquisadora: o fato de que 47% dos entrevistados fizeram menção ao ambiente da casa não ser apropriado para o ensino, por questões como barulho, circulação de pessoas, iluminação inadequada, entre outros. Em sua análise, Mendonça (2021) interpreta que o espaço doméstico parece ser gerador de incômodo e estresse, pois o ambiente acadêmico passou a adentrar o ambiente familiar.

A invasão da escola no espaço doméstico pode ser interpretada sob diferentes olhares, nesse panorama maior do ERE. Além das limitações em relação ao espaço físico, aos aparatos tecnológicos, à organização e à estruturação desse modelo de ensino, precisamos enfatizar que no centro dessa questão encontra-se o professor. Este, que poderíamos dizer em um termo metafórico, foi “arrebataado” para outra realidade tendo que se adequar às mudanças no cotidiano, na vida pessoal e no trabalho em um mínimo espaço de tempo. Diante deste cenário, Nóvoa (2020, 15min45s) afirma que

a transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar novos ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise.

Assim, um diálogo mais abrangente da comunidade escolar com as instâncias que a gerem e com a sociedade é uma possibilidade, no sentido de fomentar uma discussão sobre a revalorização do papel da escola, do professor e do ensino. Outras possibilidades podem florescer a partir do cenário de ERE, por exemplo, o ensino híbrido como vimos a partir de 2020.

As dificuldades enfrentadas pelos professores no ERE também foram retratadas no espaço virtual por meio de memes<sup>12</sup>, conforme a figura a seguir. A forma como questões específicas foram mostradas de maneira leve e com humor serviram de alerta à comunidade escolar diante das dificuldades impostas pelas aulas *online*. Falta de interação com os alunos, câmeras desligadas durante as aulas, professores cansados e alunos desmotivados foram alguns dos incômodos expostos no ambiente virtual.

---

<sup>12</sup> O termo “meme” foi cunhado pelo biólogo Richard Dawkins em seu livro *The Selfish Gene*, em 1976. O autor utilizou o termo para nomear a unidade de informação cultural em analogia ao gene, que é uma unidade de informação genética (JOKURA, 2017). Na internet, memes são normalmente imagens associadas a textos que são transmitidas rapidamente atuando como uma forma de comunicação.

**Figura 1** - Meme que retrata a interação professor X estudante no ERE

## O professor online / Eu com a câmera desligada



Fonte: [https://img.ifunny.co/images/0fe8c1c9deb6767ab61b8742184d0bdff8d6a054e3360ac39c7d03419aadeed3\\_1.webp](https://img.ifunny.co/images/0fe8c1c9deb6767ab61b8742184d0bdff8d6a054e3360ac39c7d03419aadeed3_1.webp) Acesso em: 24 de abr. 2023

Diante dessa realidade, repensar o sistema educacional em suas variadas dimensões, observando primordialmente questões sociais que o subjazem, pode nos levar a refletir que o “novo normal”, frase incansavelmente replicada pelos meios de comunicação durante a pandemia, não será apenas mais um termo que tenta dar uma nova roupagem às desigualdades, violências contra minorias e exclusão social. Se o que era considerado normal não contemplava as necessidades individuais e coletivas dos cidadãos, o novo normal deveria então, ser uma quebra drástica de paradigmas, impulsionando uma mudança no *status* social, representando igualdade de condições e justiça para todos e em todas as áreas que compõem a vida de um ser humano.

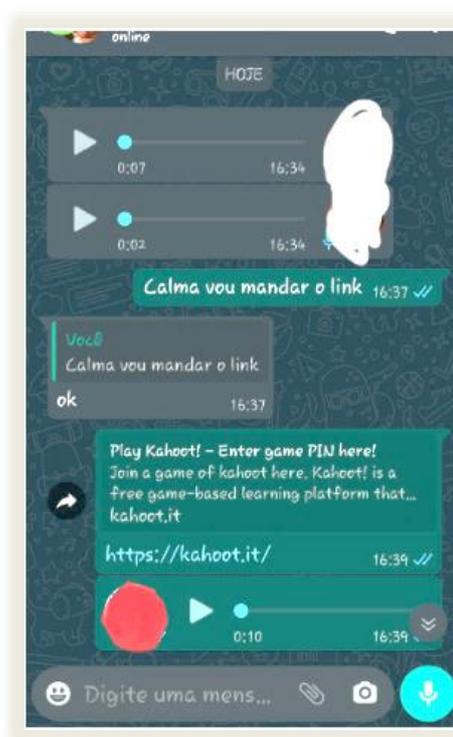
Em especial, pensando o ERE, a exigência de novas competências e abordagens descortinou a necessidade de atuar com novas ferramentas. Dessa forma, a abrupta mudança na modalidade educacional delineou um quadro no qual o professor, além de colocar em prática seus conhecimentos, necessitou agir também como um novo profissional. Em concordância com as palavras de Imbernón (2014, p. 35) ao discorrer sobre o futuro da profissão docente, presenciamos em 2020 que esta progride para um contexto de transformações profundas no tocante aos níveis tecnológicos e ao avanço do conhecimento, sendo crucial “formar o professor na mudança e para a mudança”.

Os desafios para implementar a medida do proclamado “novo normal” nos levam primeiramente a considerar adaptações abruptas nas práticas docentes. Preparar uma aula para ser ministrada a distância é diferente de preparar uma aula para a modalidade presencial, quer seja pelas ferramentas utilizadas ou pela própria didática de vídeo, que demanda outros critérios distintos a aula padrão. Ademais, para os alunos mais jovens, o desafio de manter a motivação

diante das aulas gravadas ou das leituras de textos em formato *PDF* foi uma constante. Em se tratando de aulas a distância, diante do meu papel social como professora em uma IES, teço considerações sobre as dificuldades enfrentadas pelas universidades, frente a falta de preparo e apoio pedagógico aos futuros professores para essa realidade, vide as questões de cunho metodológico que emergiram durante o ERE.

Nessa conjuntura de adaptação, os professores em geral foram impactados de forma direta e indireta frente aos novos conhecimentos necessários à atuação, seja com o uso dos recursos digitais, seja na construção dos saberes profissionais. No caso desta investigação, contamos com diversos registros de acesso a diferentes plataformas de comunicação ocorridos no período de ERE entre nossa colaboradora e seus alunos. Para ilustrar, destacamos na Figura 3 a imagem (*printscreen*) referente à aula realizada no dia 16 de junho de 2020, na qual nossa colaboradora utilizou um jogo online na plataforma Kahoot!<sup>13</sup>. Além de percebermos na imagem a presença da multimodalidade por meio de textos escritos, áudios e símbolos, reafirmamos o caráter de adaptação das práticas docentes durante esse período desafiador da educação.

**Figura 2** - Chat no WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>13</sup> “Kahoot! é uma empresa global de plataforma de aprendizado que deseja capacitar todos, incluindo crianças, alunos e funcionários, para liberar todo o seu potencial de aprendizado [...]. A Kahoot! foi fundada em 2012 por Morten Versvik, Johan Brand e Jamie Brooker, em um projeto conjunto com a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<https://kahoot.com/company/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

As representações que o professor em formação tem de si mesmo e de seu trabalho, na conjuntura do ERE, remonta-nos à ideia marxista de que o homem transforma o meio e é por ele transformado, uma vez que, concordando com Machado e Bronckart (2009), escolher, adaptar e transformar preveem um envolvimento do indivíduo com a situação de trabalho, situação tal que o modifica como sujeito de sua ação. Nesse aspecto, as tecnologias digitais assumem o papel de artefato cultural necessário, visto que são um meio disponível para influenciar ou transformar o agir no mundo.

O ERE demandou ao professor desenvolver habilidades, reconfigurar práticas e refletir sobre sua própria atividade em um curto espaço de tempo. Pensando no processo de se (re)colocar frente às diferentes situações enfrentadas que mobilizam diversas habilidades, teorias, metodologias e saberes, direcionamo-nos aos conceitos de Tardif (2007) referentes ao trabalho do professor. Este autor estabelece quatro tipos de saberes em torno dos quais se organiza a profissão docente, enfatizando o caráter social que permite ao professor gerenciar saberes de natureza plural oriundos da *formação profissional* e de *saberes curriculares, experienciais e disciplinares*.

Os saberes profissionais provêm das instituições de formação de professores relacionados ao conhecimento e à formação científica e não estão desconectados do sujeito, sendo construídos ao longo da trajetória profissional e histórias pessoais, (re)construindo-se de acordo com as necessidades e acontecimentos que cercam esses sujeitos. Contíguos a esses saberes encontram-se os saberes pedagógicos, que, aliados às ciências da educação, provocam reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa. Em sequência, os saberes curriculares, incorporados ao longo da carreira, são provenientes das sistematizações dos discursos, conteúdos, objetivos e métodos categorizados pelas instituições escolares, representados por parâmetros sistematizados no âmbito das práticas educativas.

O saber disciplinar, segundo Tardif (2007), diz respeito aos diversos campos do conhecimento, amparado pelas diferentes ciências e encontra-se normalmente organizado em disciplinas ofertadas no sistema educacional. Já o saber experiencial, proveniente da própria atividade, por meio do exercício de suas próprias funções no desenvolvimento de sua profissão é incorporado à experiência individual nas práxis do professor. Assim, a combinação desses saberes constitui a formação docente e são mobilizados no âmbito da formação profissional.

O docente, no período de ERE, pôde vivenciar saberes até então não mobilizados, uma vez que os saberes profissionais e pedagógicos foram permeados por situações que exigiram adaptação e lhe possibilitaram ressignificar suas práticas. Os saberes curriculares revisitados

nesse momento de urgência contribuíram para o desenvolvimento de novas condutas, promovendo uma reflexão sobre o processo de mediação por meio da renormalização de artefatos. Os aparatos tecnológicos utilizados nesse período mediarão o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma reflexão sobre o papel dos instrumentos para o professor e para seu desenvolvimento profissional. Os saberes experienciais são descritos por Tardif (2014, p. 109) como um saber interativo que é “mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos”. No contexto do ERE, eles foram constituídos pela permeabilidade, flexibilidade e adequação à realidade vivenciada.

No escopo dos saberes profissionais e curriculares que circundam o processo educacional, a formação de professores figura como objeto de estudo para diversos autores como Pimenta e Lima (2011), Santos, Costa e Pereira (2018) que reafirmam a importância do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura como elemento indispensável para a formação e construção de uma identidade profissional docente. Esse espaço de trocas e vivências profissionais para os cursos de licenciatura também enfrentou questões ímpares no período de ERE. Os espaços para regência, trocas, experimentações e relações da tríade professor formador/ professor supervisor/ estagiário agora assumiram um papel no mundo do ensino remoto, mudando, não sabemos o quanto, o percurso formativo do futuro professor.

Importante mencionar que o ensino no campo virtual implica em mudanças no ambiente educacional, provocando desdobramentos na percepção da aprendizagem, nas relações pessoais e nos processos de construção identitária. É axiomático que o ensino mediado pela tecnologia aventou questões relacionadas ao impacto dessas mudanças nos processos de construção da identidade do sujeito. Segundo Harvey (1989), as demandas globais desencadearam horizontes espaço-temporais que aproximaram pessoas e lugares, acelerando movimentos que antes levariam outra medida de tempo para que ocorressem. Esse impacto sobre a identidade recai diretamente sobre as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação de um indivíduo, gerando a necessidade de reorganização em suas relações espaço-temporais.

Assim, podemos reconhecer, conforme Giddens (1990, p. 18), que “nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes”. No entanto, o autor afirma que a modernidade<sup>14</sup> separou o espaço do lugar, uma vez que abre possibilidade para uma relação que não exige presença face a face. Para o autor, diferente dos lugares que permanecem fixos,

---

<sup>14</sup> Entendemos o conceito de modernidade a partir de Hall (2019), que define as sociedades modernas como sociedades em constante mudança, de caráter rápido e permanente, sendo essas as principais diferenças das sociedades tradicionais. Segundo Hall (2019, p. 13), “A modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida, na qual ‘as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter’.

o espaço pode ser cruzado instantaneamente quer seja por transportes físicos ou por satélites. À medida que as identidades se tornam mais desvinculadas de tempos, histórias, lugares e tradições, se fragmentam nesse espaço cultural desestabilizado, gerando uma geografia que não ocupa lugar específico, comprimindo e modificando as relações espaço-tempo.

Certamente, novas tensões geradas pelo mundo virtual, expostas pelo ensino remoto, nos levam a indagar sobre quais os novos sentidos atribuídos a essa modalidade e como as relações de pertencimento que se dão na formação presencial são impactadas no novo padrão para a formação e construção identitária de um professor em formação. Nesse contexto, há que se questionar ainda o papel de outra “tríade”, princípio basilar da educação superior, que é o tripé ensino, pesquisa e extensão e suas reconfigurações neste tempo-espaço virtual de formação na licenciatura, uma vez que se faz necessária a discussão sobre suas prerrogativas nos contextos não presenciais.

Na sequência, abordaremos temas relevantes na constituição do ERE, tais como os recursos e as ferramentas que compõem essa modalidade de ensino e que tiveram papel predominante para seu funcionamento.

### *2.1.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação*

O trabalho docente, segundo uma visão Sociointeracionista e Marxista do trabalho, tem como principal característica ser uma atividade coletiva mediada por instrumentos. Dessa forma, a ferramenta de trabalho compõe uma relação dialética entre os artefatos culturais e as relações sociais como mediadores da atividade e desenvolvimento da consciência humana.

Medrado (2013) afirma que o artefato cultural se configura como qualquer objeto que o indivíduo possui ou tem à sua disposição para influenciar ou transformar o seu agir no mundo, portanto, a partir da visão da tecnologia como um artefato histórico e sociocultural que compõe de forma dialética as dimensões técnica e simbólica, coletiva e individual, ressaltamos a necessidade de observar o papel das TICs/TDICs<sup>15</sup> no contexto do ERE.

As TICs, abreviação para Tecnologias da Informação e Comunicação, referem-se a um conjunto de recursos tecnológicos integrados que viabilizam a automação e comunicação de

---

<sup>15</sup> Segundo Anastácio (2021), TDICs são tecnologias que medeiam processos informacionais englobando equipamentos digitais como computadores, lousas digitais, quadros interativos, óculos de realidade virtual entre outros. Diferenciam-se das TICs pela presença do elemento digital e utilizam recursos que **permitem a interação, compartilhamento, edição de vídeos e imagens, troca de arquivos, entre outros**. Nesta tese, utilizaremos preferencialmente a terminologia TDICs, haja vista que os recursos utilizados durante a pandemia, no ensino remoto, foram/são majoritariamente mediados por tecnologias digitais como computadores, *tablets* e *smartphones*, reservando o uso da sigla TICs às citações ou menções feitas por outros autores.

processos por meio de hardware, software e telecomunicações. O uso dessas tecnologias na educação abriu caminho para mudanças significativas relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto de Ensino Remoto Emergencial, o uso da TDICs como ferramentas facilitadoras e mediadoras no contexto educacional assumiu papel essencial para o funcionamento do sistema escolar no Brasil. Observando a LDB, em seu artigo 32, parágrafo 4, que afirma que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, dispomos sobre a implementação do ERE como modalidade possível no período de isolamento social implementado no intuito de manter as relações educacionais. A BNCC, Base Nacional Comum Curricular (2018), ao discorrer sobre suas competências gerais, detalha o uso das tecnologias:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 7).

O decreto nº 6.300, de dezembro de 2007, sistematiza o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e disserta sobre o uso pedagógico das TICs na rede pública de Educação Básica. O uso pedagógico dos recursos tecnológicos, de acordo com o documento, tem por finalidade contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à rede de internet e outras tecnologias digitais visando o benefício não apenas da comunidade escolar, mas também da comunidade próxima da escola (BRASIL, 2007). No entanto, a necessidade de urgência em que a educação se encontrou no período de pandemia fez a sociedade atentar para pontos nevrálgicos que circundam a educação.

Dados relevantes sobre professores e formação para as TDICs retrataram a situação da formação inicial no período de ERE. Uma pesquisa realizada entre 16 e 28 de maio de 2020 pela Nova Escola<sup>16</sup> analisou 8.121 respostas de professores/as da Educação Básica dos 26 estados e do Distrito Federal, geradas em um questionário *online*, que indicaram os seguintes resultados: 51,1% dos profissionais não receberam nenhuma formação de suas redes ou mantenedores para trabalhar e apenas 38,8% dos profissionais se achavam preparados para lidar com as ferramentas digitais. Os percentuais revelados pela pesquisa trouxeram à tona

---

<sup>16</sup> Organização sem fins lucrativos, herdeira da revista de mesmo nome, foi criada em 2015. Nos dias atuais, é uma plataforma digital que produz reportagens e oferece cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais aos professores brasileiros. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

questionamentos sobre a formação do professor no Brasil.

Há muito se faz um debate sobre o uso de tecnologias na sala de aula como elemento de inclusão, inovação e motivação na educação, bem como sobre a necessidade de oferta, pelas instâncias educacionais, de cursos de formação continuada voltados para a área. Essas ações nos levam a refletir sobre sua efetividade, deixando claro a existência de necessidades que não estão sendo supridas, como indicam os dados da pesquisa citada.

Dias e Pinto (2020) apontam, diante de um levantamento realizado pelas Secretarias de Educação de Estados e municípios no Brasil, para uma grande demanda de professores que precisaram se adequar rapidamente a uma emergência. Assim, o professor em formação inicial passou a se adequar aos modelos possíveis para o momento. Aulas em sistema remoto por meio do uso de plataformas digitais, trocas de experiências com os colegas de trabalho por meio de *chats* de aplicativos, conversas com alunos por *e-mails*, reuniões *online* com coordenações, participações em *lives*, atuação como aluno em disciplinas de estágio supervisionado em sistema remoto foram algumas das ações praticadas pelos professores, assim como ocorreu na UEPB em 2020, instituição em que atuo como professora. Dias e Pinto (2020) também relatam as dificuldades que o curto espaço de tempo destinou ao uso das TDICs de forma satisfatória, o que também se mostrou como um problema crítico nessa conjuntura.

Na esteira destas questões, os professores continuam em situação de dúvidas para utilizar as TDICs, as escolas permanecem em déficit de *hardware*, *software* e estrutura para o mundo digital, as instituições formadoras persistem na promoção de debates sobre a formação para o mundo atual e suas demandas que não atendem às necessidades reais do contexto atual. Enfim, uma questão leva a outra e, ainda que sem solução, exige que essa problemática seja repensada, pois o ERE não pôde esperar por uma situação resolvida para funcionar, ao contrário, exigiu soluções urgentes para manter o funcionamento do sistema educacional. Os embates gerados por essa situação também apontaram um impasse entre o discurso (que se quer inclusivo) e a realidade (excludente). Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais discorrem sobre as vantagens do uso das tecnologias e como elas permitem um desenvolvimento do aluno de forma a inseri-lo em novas práticas para o aprender, os dados expuseram o agravamento da exclusão digital no período de ERE e diariamente divulgados pela mídia, retrataram e alertaram para a realidade de milhões de brasileiros.

Nesse momento, cabe refletirmos sobre a democratização das mídias na educação e no quanto a classe social é reguladora do acesso à internet e aos equipamentos que o estudante

brasileiro dispõe em casa. Um estudo realizado pelo NIC.br (2021)<sup>17</sup> nas áreas rural e urbana e com todas as classes sociais em 23 mil domicílios do Brasil apresenta dados importantes sobre o uso da internet. Segundo a pesquisa, as classes A e B mantêm desde 2015 basicamente o mesmo tipo e qualidade de acesso. Já a classe média comum, a classe C, teve um decréscimo significativo no mesmo período. As classes D e E esboçaram pequeno aumento no início da pandemia, porém mostraram um decréscimo em 2021. Ainda, 90% desta população pobre apresenta menor frequência de uso da internet do que qualquer outra classe social, além de utilizar exclusivamente o celular como dispositivo para se conectar. Este indicador revela a falta de acesso contínuo ao computador e à internet de qualidade.

Na esfera da educação, entendemos que as metodologias de ensino devam estar adequadas a essas realidades para que o processo de ensino e aprendizagem contemple as diferenças sócio-materiais reveladas pela pesquisa. Temos ciência de que este processo não é igual para todos, mesmo com o direito de acesso previsto na Lei 12.965/14 do Marco Civil da Internet. Por isso, o debate sobre o uso de termos como nativos digitais ou imigrantes digitais se faz importante, já que estes não definem um mesmo grupo ou geração, mas representa apenas recortes da realidade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2019<sup>18</sup>, a Pnad TIC, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), antes da pandemia, no último trimestre de 2019, 12,646 milhões de famílias ainda não tinham acesso à internet em casa, 34,9 milhões de pessoas na faixa etária de 10 anos de idade ou mais não possuíam aparelho de telefone celular. Assim, falar sobre acesso ao mundo digital é falar também e principalmente sobre seus contrapontos. Ao passo que uma expressiva parte da população sequer tem acesso à internet, dados também mostraram que, de acordo com pesquisa realizada pelo NZN Intelligence<sup>19</sup>, sobre o crescimento de vendas em e-commerce, 71% dos brasileiros afirmaram que aumentaram suas compras pela internet durante o período de isolamento social. Tal constatação reafirma a questão da desigualdade social como pano de fundo do cenário pandêmico.

Um estudo realizado em uma Instituição de Ensino Superior do Leste de Minas por Silva e Filho (2020) investigou a relação de professores em formação do curso de Pedagogia com as

---

<sup>17</sup> NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR <<https://nic.br/>>) é uma entidade civil de direito privado e sem fins lucrativos, encarregada da operação do domínio .br, bem como da distribuição de números IP e do registro de Sistemas Autônomos no País.

<sup>18</sup>Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.gv8.com.br/blog/post/o-aumento-da-demanda-de-servicos-digitais-causado-pelo-isolamento-social>. Acesso em: 24 mai. 2022

tecnologias digitais no período de ERE. Os dados coletados por meio de um questionário online apontaram para uma certa familiarização dos participantes com as tecnologias digitais. Do total de estudantes, 50% afirmaram estar satisfatoriamente familiarizados com as tecnologias digitais. Sobre o uso das ferramentas digitais no cotidiano, 100% dos alunos afirmaram fazer uso das redes sociais e quase 70% afirmaram fazer uso de videochamadas.

Apesar de os dados apontarem para um percentual de familiarização com o uso das TDICs, no que concerne ao período de ERE e à urgência por ele exigida, vivenciamos em um escopo maior a necessidade não apenas de utilizar as tecnologias na vida pessoal, mas em larga escala e em uma situação de sobrevivência, sobretudo na educação. De repente, a sociedade se viu envolta em novos termos como *Zoom*, *Google Meet*, *WhatsApp*. Palavras não frequentes ou até mesmo nunca utilizadas no dia a dia escolar passaram a fazer parte do vocabulário das escolas, como síncrono, assíncrono, híbrido, *online*, *off-line*, teleaula, videoaula, ensino remoto, ensino presencial, *home-office* entre tantas outras. Contudo, as desigualdades sociais acirradas no período de pandemia nos levaram a questionar se realmente a tecnologia é um recurso acessível a todos como apregoam os documentos oficiais da educação brasileira.

Se, por um lado, as TDICs proporcionaram uma expansão da educação, por outro, mostraram um cenário de profundas desigualdades sociais. As faixas economicamente mais vulneráveis da população foram automaticamente impossibilitadas de seguir a vida escolar “normal” que tinham antes da pandemia. No livro *A máquina está a serviço de quem?* Paulo Freire já questionava o uso das tecnologias no processo da educação. Na década de 1980, o autor já interrogava:

Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço que quem eles entram na escola. (FREIRE, 1984, p. 6).

Santos (1999) chama atenção para a questão da desigualdade e da exclusão na sociedade capitalista, destacamos que a exclusão digital é apenas a ponta do *iceberg* de um projeto neoliberal supressório que prega a manutenção do *status* de exploradores sobre os explorados. Assim, não raro, encontramos na mídia chamadas em jornais romantizando as dificuldades enfrentadas por grupos excluídos socialmente, enfatizando o esforço como forma de ser produtivo e vencedor socialmente aceitável. No período de 2020, muitas notícias relacionadas à educação foram veiculadas, porém, chamadas como a figura seguir, relacionada ao ERE foram disseminadas como incentivo mascarado de supressão de direitos.

**Figura 3** - Matéria disponibilizada no Jornal G1 (GO) que evidencia a exclusão digital



Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/10/aluno-de-escola-publica-comove-a-web-ao-estudar-usando-wi-fi-de-acougue-em-goias.ghtml>. Acesso em: 17 mai. 2020.

Para além do debate sobre questões de exclusão social que permearam o ERE, outras problemáticas são levantadas em relação ao panorama da educação. A exclusão digital, por exemplo, não está relacionada apenas à falta de equipamentos que permitam o acesso à internet. Se pensarmos que um dos principais benefícios da rede mundial de computadores é o compartilhamento do conhecimento, indagamos até que ponto essa solidarização proposta pela globalização está disposta a alcançar as mais distantes e longínquas populações.

O questionamento centra-se em quem decide que tipo de informação chega a quem. Seria justo afirmar que a internet atende a todos de forma democrática, visto que para que alguém a acesse, sobrevenha todo um sistema político, financeiro e social que precisa estar interessado no funcionamento dessa engrenagem? Assim, incluir-se digitalmente requer muito mais que esforçar-se para ter acesso a uma rede *wi-fi* ou a uma conexão de 3, 4 ou 5G para acessar a internet de aparelho móvel, mas requer acima de tudo, políticas públicas voltadas para a justiça social.

Embora a Organização dos Direitos Humanos (ONU) já reconheça o direito de acesso à internet como um direito humano, e que já exista no nosso ordenamento jurídico lei que garante o acesso à internet – Lei 12.965/14, que ficou conhecida como Marco Civil da Internet, no cotidiano, esse acesso ainda é negado a muitas parcelas da sociedade brasileira. Lê-se, na supracitada lei, que além do caráter disciplinador, esta também deve promover o acesso, como podemos observar no artigo a seguir:

Art. 4º A disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção:  
I - do direito de acesso à internet a todos;  
II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos; (BRASIL, 2014).

Retomando a discussão sobre TICs/TDICs e sua relação com o que versa a competência número 5 da BNCC, explicitamos a multiplicidade cultural que permeia este processo de educação digital no tocante à utilização de forma

crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2017, p. 9).

Em concordância com Rojo (2012), as novas ferramentas decorrentes do avanço tecnológico têm um alcance multidimensional e exigem novas habilidades de produção e análise crítica. A concepção de letramento como práticas sociais da escrita e leitura (KLEIMAN, 1998) passou por mudanças, e Rojo (2012) afirma que houve uma revolução em sua constituição em função da diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação que resultou em um novo conceito, nomeado de multiletramentos.

Rojo e Moita Lopes (2004) ressaltam que o papel da escola no mundo contemporâneo exige conciliar as práticas de letramento com questões de multiplicidade de culturas e da multimodalidade dos textos, proporcionando aos alunos ferramentas para o enfrentamento das novas demandas sociais postas pelo atual contexto tecnológico. Nesse sentido, como parte das várias competências exigidas em um processo de letramento digital baseado em práticas sociais está a capacidade de aprender novos tipos de discurso, avaliar criticamente um conteúdo, desenvolver habilidades para buscar informações e conteúdos nos meios digitais, estabelecer um modelo de leitura não linear, perpassado por outras configurações de textos. Na direção da construção de uma identidade digital, professores e alunos se veem imersos em um mar de informações nos mais diferentes formatos e interfaces, identidades, culturas e novas formas de ensinar e aprender. Todavia, os multiletramentos requerem de alunos e professores não apenas competência digital para sua apropriação.

Em relação à democratização para o acesso de informações e interação em espaços virtuais, o Brasil ainda precisa caminhar um longo percurso para oferecer acesso ao mundo digital a grande parte da população. Segundo um levantamento do Todos pela Educação<sup>20</sup>, entre 2019 e 2021, o número de analfabetos no país subiu de 1,4 milhão, em 2019, para 2,4 milhões, em 2021, o que impacta profundamente nos índices de desenvolvimento do país na esfera da educação.

Por fim, o quadro que se desenhou no ano de 2020 sobre a educação trouxe enfrentamentos para toda a comunidade escolar. O professor, ao adaptar-se à nova realidade, enfrentou demandas para as quais não estava preparado. Apesar de o debate sobre o uso das TDICs já se fazer presente na realidade escolar há algumas décadas, o professor experimentou uma gama de obstáculos em relação ao uso dessas tecnologias como por exemplo, exaustão,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/crece-66-o-total-de-criancas-que-nao-sabem-ler-nem-escrever-no-brasil-08022022>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

desmotivação, falta de conexão com a internet, divisão das obrigações familiares com o trabalho no mesmo espaço geográfico, estado de quarentena, questões financeiras e de saúde. Portanto, alunos, professores, diretores, coordenadores, merendeiras, todos os atores sociais pertencentes à educação foram afetados por essa conjuntura.

Em seguida, discorreremos sobre a formação inicial docente frente às mudanças no cenário pedagógico vivenciadas no quadro da pandemia do corona vírus.

### *2.1.2 Formação docente no contexto pandêmico*

Refletindo sobre a formação docente inicial, partimos do princípio de que os professores têm origens e histórias de vida muito diferentes, estudaram coisas distintas e ainda alguns têm mais experiência do que outros. No entanto, o que há em comum a todos é a necessidade de vivenciar os caminhos da formação docente.

É senso comum que, para ser professor, é necessário ter uma vocação inata ou que basta ser paciente, gostar de crianças e jovens e de “dar aulas”. Entretanto, a complexidade que subjaz esta atividade, como descrito por Machado e Bronckart (2009, p. 37) envolve escolhas e “conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.”. Além disso, é fundamental compreender as representações que são interiorizadas e apropriadas no período inicial da profissão, dado que, de acordo Bronckart e Machado (2004, p. 136) uma vez individualizadas, as representações convertem-se em uma “espécie de guias para suas futuras ações”.

A partir das características explicitadas, compreendemos que a atividade docente demanda esforço, como afirma Tardif (2014). Sobre essa preparação que ultrapassa em muito os anos dedicados, o autor sustenta que a formação do professor pode ser dividida pelo menos em duas partes, compostas por uma trajetória profissional e por uma trajetória pré-profissional, que compreende tudo o que o professor viveu e aprendeu em sua história de vida passando inclusive pelo tempo em experiência. Segundo Lima (2007, p. 86), a formação inicial docente é

[...] mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente. Espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

O debate sobre a formação inicial docente deve considerar, sobretudo, a realidade não

como dada e determinada, mas como um processo imbuído de uma visão reflexiva particularmente no que diz respeito às suas práticas. Dentre os movimentos subjacentes à formação docente, faz-se importante observar o início da carreira, tendo em vista ser um momento marcado por aprendizagens intensas.

Embasada nos estudos da Ergonomia, Freudenberg (2001, p.159), ao referenciar Amigues (2004), assevera que

faz parte da especificidade da atividade docente a prescrição de tarefas aos alunos e a si próprio enquanto professor; a organização do trabalho dos alunos; a mobilização coletiva destes para a organização da tarefa e o planejamento que leve em conta as situações futuras.

Portanto, uma vez que o professor mobiliza e constrói recursos para mediar a relação entre o que é *prescrito* e o que é *realizado*<sup>21</sup>, assume um lugar para além de um cumpridor de tarefas. Assim sendo, o trabalho docente é visto a partir de uma interpretação do coletivo, conforme afirma Machado (2007, p. 92), “[...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes outros”.

A partir dessas perspectivas, o trabalho docente constitui-se como uma atividade situada e mediada. *Situada* porque refere-se ao fato de que está sujeita às influências advindas contexto vivenciado em diversas dimensões, físicas, social, cognitiva etc. Já pelo caráter *mediado*, compreende-se que o trabalho docente decorre da apropriação<sup>22</sup> de artefatos materiais e simbólicos socialmente construídos (AMIGUES, 2004).

Em consonância com as características discutidas sobre o trabalho docente, Tardif e Raymond (2000) afirmam que parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria trajetória e principalmente de sua socialização enquanto alunos, pois sua formação é permeada por uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e certeza sobre a prática docente. Contudo, ao se decidir pelo caminho da docência, a trajetória da atuação profissional tem início e além do saber proveniente da experiência, outros saberes vão se constituindo, a começar pelo acadêmico, construído em cursos de graduação e pela formação universitária, configurando o saber profissional. Assim, outros tantos saberes são construídos na escola, por exemplo, o saber se relacionar com os alunos, o aprender a lidar com situações conflituosas consolidando-se como aprendizados baseados em sua prática.

---

<sup>21</sup> Ver definição e discussão a respeito do trabalho *prescrito*, *realizado* e *real* no Capítulo 3 desta tese.

<sup>22</sup> Segundo Amigues (2004, p.47) apropriação, nesse contexto, denomina a “reconstrução ativa e intencionalmente compartilhada” das ferramentas, possibilitando novas formas de ação que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

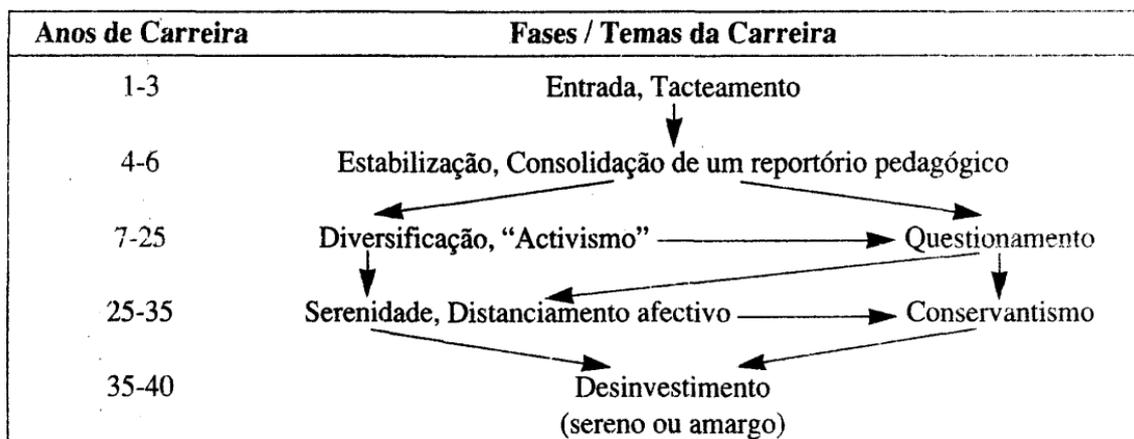
O desafio de enfrentar uma sala de aula e suas exigências em vários aspectos, como a heterogeneidade das turmas, a falta de apoio didático, as prescrições, o contato com o coletivo de trabalho e outras tantas situações pertinentes à profissão, torna-se uma decisão que demanda cada vez mais do docente readaptação e ressignificação de suas práticas. Nas palavras de Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

O início da carreira docente de nossa colaboradora, professora de língua inglesa em formação, reafirma as posições dispostas por Tardif e Raymond (2000) no tocante aos saberes que se constituem durante sua trajetória profissional, pois, além dos saberes acadêmicos, outros se constituíram no percurso formativo desta professora e os desafios que constituem a profissão como por exemplo, as prescrições, o convívio em um coletivo de trabalho, as ferramentas foram ressignificadas pelas demandas da modalidade de ensino remoto, como veremos na análise de nossos dados.

Em relação à trajetória profissional, os professores passam por fases que configuram os processos vivenciados no início da carreira revelando seus medos, angústias, inseguranças e enfrentamentos. O decorrer desse ciclo é marcado por estágios que revelam sentimentos em relação ao desenvolvimento da carreira. Huberman (2000) assinala que o entusiasmo da descoberta na fase inicial da profissão é responsável por amenizar as dificuldades enfrentadas e nesse período normalmente as interações entre os professores e outros agentes envolvidos tanto na realidade escolar, como gestores, coordenadores, diretores, quanto fora dela, como família, colegas de profissão, dos espaços de formação acadêmica são responsáveis pela construção de relações importantes que impactam de forma direta sua práxis docente.

Corroborando Huberman (2000) e Tardif (2002) sobre a importância dos eventos que envolvem o início da carreira docente, Cavaco (1993, p. 114) atesta que “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. Sob um olhar mais abrangente da profissão, Huberman (1989) desenvolveu um estudo sobre o ciclo de vida dos professores que evidenciou a existência de cinco fases comuns caracterizadas por uma sequência específica ao longo da carreira docente, descritas como: exploração, estabilização, dinamismo, conservadorismo e desinvestimento. O autor dispõe sobre os percursos da vida profissional com base na perspectiva da carreira, centrada nos anos de experiência considerando aspectos como idade, contexto histórico e social e estágio profissional, testificando o caráter processual do desenvolvimento de uma carreira profissional. Como podemos ver na Figura a seguir.

**Figura 4** - Fases que constituem a carreira docente



Fonte: Retirado de Huberman, (1989, p. 47)

O modelo esquemático dos ciclos da carreira docente proposto por Huberman (1989) destaca fases e transições que perpassam a carreira do professor, afetando na maioria das vezes um grande número de profissionais. O autor afirma que este modelo não é sequencial e rígido, mas agrupa tendências e não busca alcançar uma caracterização genérica, porém preconiza “tendências centrais”. (HUBERMAN, 1989, p. 47). Nos termos do autor, a primeira fase pela qual o professor transita é representada pela descoberta e sobrevivência em seu itinerário profissional encaminhando-se para uma fase de estabilização, que corresponde ao período de 4 a 6 anos de carreira, caracterizando o momento em que o profissional passa a tomar uma maior consciência do seu papel profissional.

Em consonância com as características apresentadas pelo autor supracitado acerca da primeira fase da carreira docente, podemos identificar que nossa colaboradora, a quem nomeamos de Bel, está envolta no processo de descobertas inerente a fase inicial de sua trajetória profissional. A primeira experiência de Bel como professora de língua inglesa se deu no ano de 2020, portanto, como já mencionado neste estudo, ocorreu em concomitância à implantação da modalidade de ensino remoto. Além das incertezas típicas que acompanham o início de carreira, a professora iniciante enfrentou as dificuldades e os desafios do ERE.

Em face do exposto, ao discorrermos sobre o percurso, as dificuldades e os desafios na carreira docente de um professor iniciante em tempos de pandemia, julgamos importante trazer reflexões sobre o sentido de início da docência. Para Pimenta e Lima (2004) o início da docência é entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional inicial, a iniciação na carreira e a formação contínua, pode ser caracterizado como o momento de “[...] passagem de estudante

a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 86).

A partir dessa perspectiva de compreensão da formação docente, o período de iniciação profissional adquire grande relevância. Dando sequência às etapas que compõem ao ciclo da vida profissional dos professores delineadas por Huberman (1989), descrevemos a fase do dinamismo, que ocorre normalmente entre 7 e 25 anos de carreira, refletindo um momento em que o profissional assume novas responsabilidades, expressas por uma tomada de consciência mais aprofundada, permitindo ao docente experimentar novas experiências pessoais e modificar sua percepção sobre o trabalho. No período entre 25 e 35 anos de carreira, situa-se a fase do conservadorismo, sendo marcada por uma maior rigidez, dogmatismo e resistência a inovações. Por fim, a fase do desinvestimento, que ocorre entre 35 e 40 anos de docência, remete a um recuo por motivos pessoais desvinculados da ação docente ou por situações de embate que marcaram a carreira, retratando um possível momento de final de carreira profissional.

Observar o ciclo da vida pessoal e profissional, de acordo com Nóvoa (2000), é essencial para a compreensão da profissão docente e dos caminhos traçados para uma construção da identidade profissional. De acordo com o autor, “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...]” (NÓVOA, 2000, p. 38). Dessa forma, a trajetória profissional é entrecortada por eventos marcados pelo meio externo e interno, considerando as particularidades de cada professor.

O itinerário vivenciado pelos professores em formação além de ser pavimentado pelas práticas de ensino, pelo estágio supervisionado e por aprendizagens propiciadas pela licenciatura, carrega consigo experiências prévias de suas trajetórias como estudantes forjadas pelas relações culturais e sociais que ocorrem na interação com colegas e professores no espaço escolar. Contudo, as dificuldades que se apresentam nesse processo são enfrentadas no dia a dia, na prática como professor. Tardif e Lessard (2007) mencionam que o trabalho que se desdobra além das aulas “propriamente ditas”, como preparação de aulas, reuniões de conselho escolar, encontros entre pais e mestres, capacitações, ações de formação continuada etc., configura impasses entre os professores iniciantes. Além do que, as obrigações impostas pela profissão exigem brevidade desse profissional na tomada de decisões, especialmente em ações em sala de aula, ao adaptar conteúdos, gerenciar indisciplina, explicar atividades, esclarecer regras preestabelecidas, estabelecer atividades individuais ou coletivas, estipular o uso de materiais didáticos.

Notamos nos textos de Bel a manifestação de elementos inerentes à fase de início da docência quando nossa colaboradora expõe no diário reflexivo a necessidade de explicar

detalhadamente uma atividade em que os alunos mostraram dificuldade para entender, como no trecho em que diz: “[...] depois mandei um áudio explicando detalhadamente, e fluiu, porque conseguiram responder a atividade e eu consegui acalmar meu coração” (D1, linhas 14-16), ou ao falar sobre as regras para a entrega da atividade online: “[...] no dia seguinte postei o vídeo no grupo da turma, passando alguns avisos da aula e o tempo da entrega da atividade deixei o grupo aberto por dois dias para tirarem as dúvidas” (D4, linhas 13-15).

Percebemos ainda a preocupação da professora em adaptar conteúdos em uma aula planejada para falar sobre sentimentos, demonstrando envolvimento com a atividade e com os alunos. A docente falou sobre a pandemia e possibilitou aos alunos demonstrarem suas emoções em relação a esse período. O trecho do diário reflexivo ilustra essa situação: “O conteúdo que gravei hoje foi os sentimentos (feelings e emoções) acho que no momento em que estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha que em meio à pandemia vem mexendo com nosso psicológico é muito importante” (D6, linhas 1-3).

Em meio a tantas obrigações, tensões e desafios, os professores em formação ainda se veem envolvidos em atividades para além daquelas realizadas no espaço escolar. Todavia, no início da carreira, as exigências da profissão ainda não estão explícitas, mesmo que previamente estabelecidas por documentos oficiais como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), que versa sobre as atividades “extra sala de aula” como a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, orientação de alunos, preparação de aula entre outras, configurando um terço da carga horária do trabalho docente.

A impressão que transparece a um recém-professor e que há um sem-fim de demandas e que todas elas devem ser atendidas prontamente. Clot (2006) preconiza que a atividade realizada é resultado de um conflito entre várias ações possíveis escolhidas pelo sujeito, sendo esse conflito o propiciador do desenvolvimento e da transformação da atividade docente e no cenário do ERE os enfrentamentos foram ampliados, por conseguinte, as mudanças vividas pelos docentes podem tê-los impactado em diversos aspectos.

A partir do entendimento que o trabalho docente pressupõe uma relação entre os processos individuais e as situações sociais, percebemos a necessidade de direcionarmos o olhar para esse profissional em formação, observando questões acerca de sua formação e construção identitária profissional.

Dada a importância da mudança na modalidade de ensino no ano de 2020, tendo em vista este período ser marcado por adequações emergenciais na comunidade escolar, reverberando em questões concernentes à formação docente, reconhecemos a relevância em

abordarmos na próxima seção deste estudo os conceitos de identidade, ampliando a trama da discussão para questões concernentes à construção identitária docente no ERE.

## 2.2 Identidade(s) e Identidade docente

O conceito de identidade que adotamos nesta pesquisa está inserido em uma compreensão discursiva e interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) que entende o agir linguageiro<sup>23</sup> como primordial à construção identitária. Balizados pelo viés sócio-histórico das pesquisas em LA, filiamo-nos à concepção de que a linguagem concebe a existência social do sujeito exprimindo-se como um fenômeno multifacetado, atravessado por questões culturais permeadas pela dinamicidade.

Um crescente número de estudos em LA investiga a construção da identidade a partir da noção de língua como prática social, como Kleiman (1998), Moita Lopes (1998b; 2002), Tápias Oliveira (2006), Romero (2010), Freudenberger (2011), Sant’ana (2016), Araújo (2021) entre outros. O GT “Práticas identitárias na Linguística Aplicada – pensando identidades” na ANPOLL integra pesquisadores de diferentes IES, dentre eles Coracini (UNICAMP), Moita Lopes (UFRJ) e Bertoldo (UFU), que tecem investigações no campo da relação entre práticas de linguagem e subjetividade.

Como assinalado, as acepções de identidade explicitadas pela LA aderem às características pós-modernas da identidade corroborando ideias advindas da Psicologia Social, da Sociologia e dos Estudos Culturais no final do século XX. Sob este enfoque, para Moita Lopes (2003, p. 22), “todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre, isto é, não ocorre no vácuo social”, assim, sob uma perspectiva discursiva, considerando as proposições dispostas por Bakhtin (2006, p. 297) de que todo discurso é construído a partir do diálogo com outros discursos por estar carregado de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”, inferimos que o discurso é, sobretudo, repleto de vozes sociais.

Em consonância com os autores supracitados, Kleiman (1998, p. 281) argumenta que a identidade é transitória e dinâmica ao afirmar que “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de

---

<sup>23</sup> O quadro conceitual elaborado por Bronckart (2006; 2008) referente aos termos relacionados à problemática do agir distingue o *agir não verbal* do *agir verbal*. O primeiro nomeado de *agir geral* (praxiológico) relaciona-se às atividades gerais, sendo assimilado pelo ângulo das atividades coletivas e da ação. O segundo referente ao *agir de linguagem* é compreendido sob o enfoque da atividade de linguagem, de responsabilidade dos indivíduos distintos.

identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”.

Respalhando a discussão entre linguagem e identidade, o sociólogo Dubar (2006, p. 173) expressa que “as questões de identidade são fundamentalmente questões de linguagem”, portanto, as escolhas relacionadas à linguagem podem revelar a subjetividade do indivíduo. Desse modo, as identidades podem assumir um caráter instável e flexível. Ao compreendermos o discurso como uma forma de ação no mundo, analisá-lo a partir desse entendimento nos permite perceber o modo como os integrantes envolvidos na construção do significado agem no mundo por meio da linguagem.

O processo de construção da identidade para Moita Lopes (2002) é marcado pela necessidade de discursos emancipatórios que no contexto educacional, reivindica a naturalização das diferenças nas práticas escolares. Reichmann (2015) corrobora tal percepção ao retomar o conceito de identidade como uma condição contraditória e dinâmica que se constrói na interação. Em seu estudo sobre relatórios de estágio, a autora menciona que a construção da identidade social do professor é engendrada em meio a um coro de vozes interiorizadas e sobrepostas, “(des)estabilizando construções identitárias” (REICHMANN, 2015, p. 64).

Observando por um ponto de vista pragmático, Lemke (2008) concebe que a identidade emerge no fazer, nas práticas sociais, envolvendo produção de sentidos e movimentos de reconstrução, uma vez que não pode ser considerada como uma propriedade ou uma categoria estável de indivíduos ou grupos.

Em um cenário em que as identidades não estão mais estritamente relacionadas a grupos específicos e sim a um momento de instabilidade e mudanças constantes a formulação de um conceito vem se tornando um desafio. Não obstante estas turbulências, os novos modos de se relacionar possibilitaram a emergência de uma nova configuração de identidade cultural, que apresenta elementos distantes das ideias clássicas da sociedade, apresentando então um ser descentralizado, fragmentado e transcendente.

Nas palavras de Bauman (2005, p. 19), “As identidades flutuam no ar” e por essa afirmação é possível depreender que os valores culturais e sociais são mutáveis. Ademais, essas outras infinitas possibilidades de se inserir nesse contexto também seguem esse conceito. Logo, o indivíduo está em constante mudança e construindo novas percepções e identidades. O referido autor utilizou o termo *modernidade líquida* para expressar as relações humanas de caráter flutuantes e revogáveis no cenário atual.

Hall (2005), assim como Bauman (2005), discorre sobre a ideia do sujeito que está inserido em várias mudanças e a partir desse pressuposto, apresenta uma identidade

composta por múltiplas identidades que nem sempre são coerentes e que também não são fixas resultando em um sujeito pós-moderno. Seguindo essa lógica, Hall (2005, p. 13) afirma que a identidade “é definida historicamente e não biologicamente”, ou seja, o indivíduo torna-se sujeito de sua própria história em diferentes contextos, não se identificando com um preceito específico, encerrando assim a ideia de um sujeito unificado. Este sujeito atual que vive em um mundo sem identidades fixas pode ser compreendido a partir da conceptualização de Hall (2014) em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*. Nesta obra, o autor descreve a identidade sobre três perspectivas: a de sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Como sujeito do Iluminismo, suas características estavam centradas em uma unicidade advinda da razão, da consciência e da lógica. Em contrapartida, a identidade do sujeito sociológico foi descrita como uma relação entre o eu e a sociedade. Neste conceito, o *eu* do sujeito iluminista ainda está presente, porém vem se modificando através de um constante diálogo com os mundos culturais, fundindo-se com eles em alguns aspectos. Já o sujeito pós-moderno traz esse mal-estar com as outras identidades previamente descritas, pois este sujeito não está mais centrado, seu eu é representado por estruturas fragmentadas e flexibilizadas, transformadas continuamente, interpeladas pelos sistemas culturais, podendo ser explicadas pelo que o autor nomeou de “celebração móvel”.

Os conflitos em torno da identidade do homem pós-moderno modificam as representações dos papéis sociais, tanto no trabalho quanto nas relações pessoais, e essas transformações são experimentadas nos variados ambientes em que transitamos. Portanto, alinhando-nos aos conceitos aqui já discutidos de que a identidade é percebida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, destacamos a noção de identidade desenvolvida pelo sociólogo francês Claude Dubar acerca da identidade no trabalho, uma vez ser este tema de caráter basilar nesta investigação.

Ao discorrer sobre o assunto, Dubar (2012) cita algumas interpretações de conotação negativa sobre o trabalho, como por exemplo, ser “[...] uma fonte de sofrimentos” (DUBAR, 2012, p. 1). Entretanto, segundo o autor, há atividades que mesmo denominadas de trabalho não detêm essa definição negativa por gerarem “serviços úteis aos outros” (DUBAR, 2012, p. 2) como a produção de artesanato, de obras de arte ou como as atividades realizadas por médicos, professores e juristas. Para este autor, as atividades referidas atribuem um sentido à existência individual, organizam a vida de coletivos e assumem esse estatuto por não se reduzirem a troca econômica de energia humana por um salário, além disso, atingem um valor de trocas simbólicas.

Em relação à dimensão profissional das identidades, Dubar (2005) investiga como a identidade é concebida e transformada no trabalho. Partindo do entendimento de que a identidade de um indivíduo é resultado de suas interações, marcada pela trajetória de vida pessoal e social, fazemos um recorte nesta pesquisa destacando as mudanças vividas no cenário da modalidade de ensino instituída em caráter emergencial durante a pandemia da Covid-19, que contribuíram para uma nova configuração no trabalho do professor.

Importante frisar que a identidade profissional inserida no contexto atual, também enfrenta essas transformações e pode ser compreendida como um processo contínuo diante dos fatores que a subjazem, como socioculturais, históricos e pessoais, no entanto, as identidades se apresentam atreladas a vários outros aspectos, tais como político, social e cultural, tendo a capacidade de influenciar e gerar um sentimento de impermanência em relação à identidade do docente. A construção de uma identidade profissional se (re)significa a partir da reflexão dos contextos histórico-sociais que a constituem.

Sobre os processos que constituem um indivíduo e impactam em sua construção social e identitária, nos alinhamos às palavras de Paulo Freire (1993, p. 119) ao afirmar que:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

Para o sociólogo Dubar (2012, p. 25), a identidade profissional é descrita como algo forjado pela aprendizagem por meio da execução e observação, propiciando um desenvolvimento dos “saberes práticos na experiência direta das tarefas a realizar”. Para Dubar (1997), que prefere falar em *formações identitárias*, por entender que assumimos várias identidades, o conceito de identidade é compreendido como resultado do processo de socialização, marcado pelo cruzamento dos processos *relacionais* e *biográficos*. O primeiro, de caráter mais objetivo e genérico, contempla uma relação em que o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação em que estão inseridos. Já o segundo, de condição mais subjetiva, é relacionado às habilidades, à história e negociação identitária.

Esse movimento, segundo Dubar (1997), gera uma tensão permanente entre os atos de atribuição que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e os atos de pertença ou identidade para si, movimentos em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades para o outro. A relação de tensão se estabelece pela oposição entre o que esperam que o sujeito manifeste e o desejo do próprio indivíduo em

atribuir-se determinadas identidades.

Dessa forma, não é possível separar a *identidade de si* da *identidade para o outro*, já que são correlatas. No entanto, essa relação é controversa, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro. Nas palavras do autor, a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Como pontua este autor, a negociação identitária é resultado de uma *transação objetiva*, representada pelos indivíduos e as instituições, e por uma *transação subjetiva*, representada pelo indivíduo em confronto com sua possível mudança e seu passado. Assim, respectivamente, temos o conceito de uma identidade atribuída pelo outro e uma identidade para si, constituída durante sua trajetória de vida.

A aceitação ou ruptura entre as identidades *herdadas* e as *visadas* respectivamente, está relacionada aos modos de reconhecimento pelos entes diretamente ligados com os sujeitos envolvidos. Deste modo, a construção das identidades se dá na articulação dos sistemas de ação e as trajetórias vividas, que nas palavras do autor realizam-se “no interior das quais se formam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2005, p. 140-141).

Por sua vez, a *transação objetiva* é relacionada às recompensas que o indivíduo recebe em troca de seu trabalho em oposição à *transação subjetiva* que reflete a relação direta entre o passado do indivíduo e suas projeções futuras. Dessa forma, a *transação subjetiva* pode ser perpetuada ou rompida. Caso haja uma relação de continuidade em relação às vivências nos campos pessoal e profissional do indivíduo, sua *transação subjetiva* será configurada pela continuidade, entretanto, se ao planejar seu futuro nenhuma projeção que tenha relação com seu momento atual ou com sua trajetória vivida se configure, a *transação subjetiva* será de ruptura. Assim, a ruptura ou continuidade adicionará ao processo de constituição identitária características específicas.

Em busca de compreensão dos processos de constituição identitária, revelados nos e pelos textos produzidos por Bel, nossa colaboradora, aderimos aos conceitos dispostos por Dubar (2005), considerando a articulação entre as *transações subjetiva* e *objetiva*, caracterizando-se como o fundamento do processo de construção das identidades sociais, ilustrado no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Categorias de análise da identidade

<b>Processo relacional</b>	<b>Processo biográfico</b>
Identidade para o outro	Identidade para si
<b>Atos de atribuição</b> “Que tipo de homem ou mulher você é”= dizem quem você é.	<b>Atos de pertencimento</b> “Que tipo de homem ou mulher você quer ser = você diz que você é.
Identidade = numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de Si. (Pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
<b>Transação objetiva</b> entre - Identidades atribuídas/propostas - Identidades assumidas/incorporadas	<b>Transação subjetiva</b> entre - Identidades herdadas - Identidades visadas
Alternativa entre - Cooperação - reconhecimento - Conflitos - não - reconhecimento	Alternativa entre - Continuidades → reprodução - Rupturas → produção
Experiência relacional e social do PODER	Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Retirado de Dubar (2005, p. 142).

Partimos da compreensão de que a crise gerada pela pandemia de Covid-19 representou um cenário de ruptura nos modos de se pensar e exercer a docência. Deste modo, assumindo o conceito proposto por Dubar (2005), reconhecemos que a identidade está vinculada à dualidade social em que a condição do sujeito pressupõe subjetividade, trajetória de vida, situações da vida pessoal e profissional e experiências advindas da própria formação. Por conseguinte, o diálogo do sujeito consigo mesmo será propício para um exame de si mesmo no processo de construção e desconstrução que levará a um movimento no qual o pertencimento e o não pertencimento possam ser articulados.

O autor exemplifica a questão dos trabalhadores em educação, que seria predominantemente marcada por incertezas, contradições e discordâncias entre as trajetórias advindas de experiências individuais e coletivas e as situações vivenciadas em um determinado meio, nesse caso, o *métier*<sup>24</sup> profissional desses sujeitos.

<sup>24</sup> Termo normalmente traduzido para o português como *ofício*. Neste estudo, o conceito de *métier*, no âmbito das Ciências do Trabalho, será desenvolvido no Capítulo 3, seção 3.2

Observando por esse ponto de vista, a construção de definições identitárias não é limitada à interiorização de categorias pré-estabelecidas e sim abrangente a diversas dimensões. Esse conceito mais amplo é desenvolvido pelo que o autor optou denominar de *formação identitária* (DUBAR, 2005), como antes afirmado, este termo articula a esfera socioeconômica, representada pela categoria socioprofissional ou origem social, e a sociocultural, retratada pelo nível escolar, etnia, gênero e origem.

Em concordância com Dubar (2005), entendemos que o que deve ser considerado na construção da identidade é o processo de socialização em que os atores se engajam, pois, suas identidades sociais e profissionais são construídas durante esse processo. Importante enfatizar que o autor chama atenção para as práticas discursivas como elemento estruturante das identidades levando este conceito a ressoar com as noções propostas no campo da LA nas quais embasamos nosso estudo na premissa de que o contexto sócio-histórico é elementar na construção de uma identidade profissional. Validando as ideias propostas por Dubar (2005), acerca da compreensão da identidade profissional como uma construção social, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55) argumentam que:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]

Tanto Hall (2005), quanto Bauman (2005), Dubar (2005), Moita Lopes (2003) e Kleiman (1998) apontam para a compreensão dos processos estruturantes da construção de identidades sob uma perspectiva da pluralidade, desenvolvidas em um contexto social, histórico e cultural, evidenciadas por conflitos que modificam as representações dos modelos sociais nas relações pessoais e de trabalho.

Em suma, nos amparamos nas noções de identidade concebidas por Dubar (1997; 2005), Hall (2014; 2005) e Bauman (2005) em concordância com os conceitos propostos pela LA. Desta forma, faz-se pertinente discutir estudos realizados com foco na constituição identitária docente que buscam uma compreensão mais ampla sobre os movimentos em torno do desenvolvimento pessoal e do trabalho em direção à construção de uma identidade profissional.

Com base nos aportes da LA, no âmbito do grupo de pesquisa/CNPQ Letramento do Professor, a investigação realizada por Tápias-Oliveira (2006) lançou um olhar sobre as questões da construção identitária em seu estudo ao analisar os diários reflexivos

produzidos por seus alunos primeiro-anistas em uma disciplina de um curso de graduação. A autora verificou a partir dos quatro movimentos – mundos figurados, posicionamento, orquestração de vozes e novos mundos –, propostos por Holand *et al.* (1998), evidências de mudanças de gênero do discurso nos diários em função do posicionamento que o aluno/locutor exibia frente a seu interlocutor/professor. Foi possível constatar, através de evidências linguísticas nos textos, que os locutores assumiam diferentes formas de se reportar ao interlocutor, ora formalmente, ora informalmente, apresentando novos posicionamentos frente ao novo mundo que surgia, no contexto desta pesquisa, o mundo figurado do ensino superior.

Guedes-Pinto (2000) em sua tese de doutorado denominada “Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais”, situada no já referido grupo de pesquisa, propõe um espaço de discussão sobre a relação entre a construção identitária, a leitura e a formação docente. Por meio da análise de memórias leitoras e do percurso leitor de professoras alfabetizadoras, a pesquisadora evidenciou em seus discursos identidades fluidas e heterogêneas que ao mesmo tempo que legitimam os cânones, também os questionam. As vozes combinadas revelam uma heterogeneidade constitutiva que confirma uma construção identitária docente em um fluxo dinâmico. Assim, professora-pesquisadora e as professoras alfabetizadoras rompem com as hierarquias leitoras atribuindo diferente valor aos cânones e às práticas leitoras vigentes em suas memórias.

Sob os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, destacamos pesquisas realizadas por membros do GELIT, grupo de pesquisa/CNPQ ao qual me filio, relacionadas à formação de professores (REICHMANN, 2005; 2017; LEITÃO, 2009; FREITAS; MEDRADO, 2013) que contribuem no cenário acadêmico das pesquisas em LA e impulsionam a realização de outros estudos na área, como, por exemplo, esta investigação, que analisa a linguagem *sobre* e *no* trabalho, observando indícios que revelam a construção da identidade docente de uma professora em formação no ERE. Posto isso, discorreremos acerca das pesquisas realizadas por Ramos (2015), Sant’ana (2016) e Araújo (2021), que se vinculam aos estudos do referido grupo.

A tese de doutorado de Ramos (2015) teve como objetivo investigar como o gênero diário de leituras, atuando como evento de letramento acadêmico na disciplina Literatura Infantil em um curso de pedagogia, propiciou espaços de construção identitária acadêmico-profissional para alunos em formação docente inicial na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Durante um semestre, cinco colaboradores produziram textos em diários de

leitura que possibilitaram, ao analisar os dados, perceber a emergência de três categorias identitárias, a saber: *i) Eu leitora de obras infantis, ii) Eu aluna-leitora em formação docente inicial; e iii) Eu professora-leitora formadora de leitores de obras infantis*, construídas a partir de uma rede de vozes que buscaram trazer experiências das colaboradoras como alunas bem como projetando seu papel de futuras professoras por meio da apropriação de discursos que assumem caráter norteador na formação acadêmica. Nesse sentido, o instrumento diário de leitura proporcionou a mediação formativa para o desenvolvimento de dimensões identitárias socioprofissionais conforme os posicionamentos enunciativos das colaboradoras em seus diários.

Na esteira dos estudos sobre a constituição identitária, Sant'ana (2016) investigou os elementos que percorrem a (re)construção identitária de uma professora em Letras-Português nos anos iniciais de docência nos seguintes contextos: ao sair da academia, ao atuar como estagiária e ao ingressar na profissão na educação básica em uma cidade no interior da Paraíba. Por meio das marcas de modalizações e dêiticos de pessoa revelados pela análise dos textos produzidos nos relatos reflexivos e por uma ACS, a autora encontrou resultados reveladores de impasses que vão muito além da necessidade de se apropriar do conteúdo, sinalizando a presença de conflitos da professora consigo mesma, com seu objeto (o ensino de língua portuguesa) e com os outros (alunos). Assim, a identidade da docente gradualmente assume diversas configurações denominadas pela autora como uma seguidora de prescrições, como uma defensora das regras de ofício e como uma sofredora diante das demandas da profissão.

As representações do trabalho docente e a construção identitária constituídas por um professor de língua inglesa em formação inicial, inicialmente estagiário, pibidiano e professor supervisor de estágio de uma universidade pública no interior cearense, foram o objeto de investigação de Araújo (2021). A partir do quadro teórico metodológico do ISD, com aportes das Ciências do Trabalho, a autora analisou textos em um diário reflexivo, um relatório de estágio, dois questionários/ entrevistas e duas sessões reflexivas produzidos por seu colaborador. Os temas e as categorias temáticas elencadas revelaram que as principais vozes emergentes nos textos se posicionavam constantemente mobilizando avaliações representando o mundo subjetivo, revelando reflexões sobre o agir desse professor, o agir dos outros e dos objetos constitutivos de seu trabalho. Os resultados apontaram para a indicação de identidades múltiplas que oscilam diante dos espaços sociais vivenciados e trazendo duas categorias novas sobre os objetos constitutivos do trabalho docente, a saber, fatores intrapessoais e sociais.

Esta investigação, que tem como questionamento central examinar de que modo as representações do trabalho docente constituídas nos/pelos textos de uma professora de inglês

em formação inicial apontam para sua construção identitária no contexto de ERE, dialoga com as pesquisas relatadas acerca da identidade profissional docente, observando a relação entre questões não apenas referentes ao contexto profissional, mas também à história de vida dos professores, como sinalizado por Dubar (2005). Nesse percurso, muitos fatores concorrem e abrem caminho para investigações mais complexas e aprofundadas sobre o fazer docente e construção identitária.

Observando os pressupostos que adotamos neste estudo, entendemos a pertinência de refletirmos sobre a formação de professores no Brasil e o quanto ela foi afetada pelas mudanças advindas com o cenário pandêmico. Sob um olhar mais abrangente, a respeito da construção identitária e formação de professores, dirigimos nossa atenção àqueles que nesse período de pandemia cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura, a quem foram suspensos o direito de vivenciar o dia a dia de forma presencial na escola. O isolamento social não trouxe apenas o medo do contágio pelo vírus, mas levantou sobremaneira questões importantes relacionadas à educação no Brasil e no mundo.

Além das exigências técnicas, a modalidade do ERE trouxe um cenário de reorganização das atividades e das práticas docentes até então instituídas. Ora, se o trabalho do professor é uma atividade situada, gerada nas práxis, logo foi afetada pelas mudanças vivenciadas. Certamente os impactos na formação dos docentes sobrevividos no período da pandemia trarão ecos para os anos futuros. Não sabemos ainda a extensão, mas podemos vislumbrar uma possível mudança na percepção do ensino e nos processos de constituição identitária do professor.

A estratégia em adotar o ERE modalizou os parâmetros semelhantes ao ensino presencial, propiciando contato entre alunos e professores de maneira síncrona, fazendo uso de materiais adaptados em videoaulas ao vivo, ou seja, de forma síncrona, por meio de plataformas digitais tais como *Zoom*, *Google Meet*, *Skype*, *Hangout* entre outros. Esta modalidade também proporcionou a oferta de aulas assíncronas e o uso de aplicativos para fomentar interação, por meio de *chats*, *lives*, fóruns e mensagens, simulando algumas situações da vida presencial nas escolas. Não obstante, entre o ERE e os pilares que o sustentaram e possibilitaram seu funcionamento, há uma infinidade de questionamentos. Pontos importantes a serem refletidos decorrem desde questões de organização estrutural nas escolas como acesso à internet, oferta de aparatos tecnológicos, manuseio e uso de dispositivos digitais, perpassando pelo debate sobre a formação para o uso de tecnologias e questões de inclusão e exclusão digital.

A maneira de entender o ERE se configurou em aprender na ação e principalmente com a rapidez exigida. Araújo, Velloso-Leitão e Dantas (2023) apontam para o fato de que no

período de transição para o ERE, grande parte dos atores do sistema educacional necessitaram agir sem os pré-construídos de um ensino remoto para orientar seu trabalho. Dessa forma, o docente, nesse cenário educacional, já sobrecarregado com os afazeres de sua função, sentiu sua carga emocional e de trabalho aumentar ainda mais.

Traçando uma interface entre a formação docente no ERE e a construção identitária profissional, apreendemos que a identidade profissional docente é formada diante de um processo longitudinal perpassando a vida escolar, acadêmica e profissional do professor.

Ainda que consideremos dois docentes em formação concorrentes em um mesmo cenário, cursando a mesma licenciatura, estudando as mesmas disciplinas, frequentando as mesmas aulas de estágio e vivenciando as aulas práticas na mesma escola e sala de aula, ainda assim teremos duas experiências completamente diferentes, dado que a construção da identidade docente é resultado de processos múltiplos referenciados por saberes teóricos e práticos e pela concordância com um conjunto de valores constituídos ao longo de sua existência. Nóvoa (1997, p. 33), sobre tal contexto, sinaliza que

[...] não há dois professores iguais e que as identidades que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.

Reafirmamos que as características da identidade profissional de docentes são provenientes de uma construção linguístico-discursiva, advindas de diferentes interações e contextos que se conectam, possibilitando que as representações que fazem de si mesmos e de suas ações resultem em novos contextos de formação e gêneros profissionais que gradualmente se estabelecem.

Por fim, perfazendo o trajeto deste capítulo, uma vez apresentada a discussão acerca do ERE e dos elementos que o constituem, bem como tendo discorrido sobre a formação inicial docente no ERE e sobre conceitos de identidade social e de identidade docente, passamos para o próximo capítulo que trata dos pressupostos teórico-metodológicos norteadores desta tese, a saber, das Ciências do Trabalho e do ISD.

### 3 O APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E O AGIR

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam nossa pesquisa. Para tanto, abordamos inicialmente os princípios gerais do ISD, corrente teórica que subsidia a elaboração do presente estudo. Para tanto, propomos uma discussão sobre o agir, à luz desta corrente teórica e expomos o modelo do ISD para análise de textos. Em sequência, situamos o conceito de *trabalho* e de *trabalho do professor*, fomentando uma discussão acerca da relação entre trabalho e linguagem. Por fim, apresentamos algumas linhas de pesquisa que investigam as situações de trabalho a partir das contribuições das Ciências do Trabalho, evidenciando os estudos da Ergonomia de linha francesa e da Clínica da Atividade.

#### 3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

A abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo pesquisador genebrino Jean Paul Bronckart e seus colaboradores na década de 1980, tem como objetivo demonstrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, conservando o agir como unidade de análise das condutas do indivíduo. Suas pesquisas abrangem o funcionamento do discurso e da linguagem, relação entre dinâmica da linguagem e os sistemas de atividade e de desenvolvimento humanos; além da reflexão sobre os mecanismos de circulação dos saberes nos contextos de formação profissional inicial.

Os princípios gerais do ISD se coadunam ao quadro e aos questionamentos epistemológicos do Interacionismo Social de Vygotsky, por meio de seus estudos embasados em Spinoza, Hegel, Marx e Engels. A teoria de Volóchinov também assume um papel de relevância na teoria do ISD ao “colocar as bases de uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo e seu questionamento central era sobre o estatuto e as condições de desenvolvimento da **ideologia**, e (...) **mundo dos conhecimentos**” (BRONCKART, 2006, p. 126, grifos do autor).

No campo da Sociologia, Filosofia e Psicologia, o ISD apoia-se em teóricos como Ricoeur, Leontiev, Habermas, Wallon, entre outros. Na área das Ciências da Linguagem, os fundamentos desta corrente amparam-se em autores como Bloomfield, Saussure, Schaeffer e Genette. Contudo, para os limites desta pesquisa, discorreremos sobre os estudos Saussurianos dedicados à análise do signo linguístico, tendo em vista o ISD investigar a contribuição do signo na emergência do pensamento consciente.

Assentados nas concepções do ISD acerca da contribuição do signo na emergência do pensamento consciente, conforme descrito e analisado por Saussure, partimos do entendimento de que os signos dispõem de uma dupla face, sendo uma delas a significante (constituída de uma imagem acústica finita ou delimitada), e a outro significado (entidade mental circunscrita que congrega em uma unidade estável, um conjunto de imagens referenciais ao caráter até aqui idiossincrático). Dessa forma, a exigência de processos cognitivos superiores demanda a existência de termos estáveis aos quais se aplicam constituem a condição do desenvolvimento das operações do pensamento.

Uma vez apresentados estes pressupostos, percebemos a necessidade em destacar, no quadro dos aportes teóricos do ISD, a obra de Vygotsky. A partir de elementos centrais da psicologia, o autor da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, discorre sobre a problemática central das interações físico-psíquicas, em que o ser humano tanto é um organismo vivo e biológico, quanto um organismo consciente. Importante assinalar que, para Vygotsky, o meio sócio-histórico é uma condição da emergência de capacidades autorreflexivas ou conscientes, em uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Nesse ponto, podemos apontar para um alinhamento entre Vygotsky e Saussure acerca do signo e do pensamento verbal. Para os autores, a relação indissociável entre pensamento e palavra é explicitada pela compreensão de que o pensamento verbal acontece na interseção entre pensamento e linguagem/ fala. A efetivação da interseção ocorre com a interiorização do signo. Para Bronckart (2006, p. 113), tal presunção refere-se à interiorização dos signos, que tem um papel central na transformação do psiquismo primário em pensamento consciente.

À luz destes estudos, o ISD recusa a concepção de que desenvolvimento humano parte do biológico para depois se dirigir às capacidades sociointerativas, semióticas e culturais. Para a corrente, é por meio da interação com o ambiente que o humano se apropria e interioriza as produções verbais iniciais que sistematicamente resultam em pensamento posteriormente consciente.

Isto posto, retomando os princípios do ISD, citamos como primeiro o da historicidade do ser na problemática da construção do pensamento consciente. Ao invés de ser um processo biológico próprio do homem, entre as propriedades do substrato neurológico humano e o acúmulo de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio pré-existente, o desenvolvimento de formas particulares de organização social na espécie humana não sucede as condutas humanas em sua especificidade. Tal desenvolvimento acontece em um contínuo entre estruturas e funções das organizações sociais e das formas de interação semiótica.

O segundo princípio, salientado por Bronckart (1999), é de que os processos de

hominização<sup>25</sup> possuem um caráter dialético do desenvolvimento da atividade do psiquismo humano e se situam em uma construção de identidade questionadora de si, do social e do universo, bem como em uma construção colaborativa com os outros na busca de sua própria atividade. Esse princípio imbricado entre os questionamentos apoiados na filosofia, conforme introduzida por Marx e Engels, se insere em situações sociais práticas como o papel da linguagem e do trabalho na conscientização do humano.

Bronckart (2006, p. 99) afirma que “o marxismo apontou que os estados iniciais do psiquismo humano não podiam ser de imediato conscientes, mas que essa função superior se construíra historicamente”, associando-se ao pensamento de Marx e Engels, que foram ao encontro da genealogia proposta por Hegel. Segundo Bronckart (2006), Hegel considera um movimento dialético geral que atua sobre o desenvolvimento do pensamento humano. Para Bronckart (2006), as capacidades biocomportamentais humanas possibilitaram a elaboração das atividades coletivas e de instrumentos (os signos da linguagem e os manufaturados), legitimando a produção de um mundo semiótico, social e econômico.

Já o terceiro, é o princípio das relações de interdependência entre abordagens de dimensões psicossociais (psicológicas, cognitivas, sociais e culturais) para contemplar fatos de linguagem enquanto traços de ações humanas socialmente contextualizadas. Contrário ao Positivismo e centrado na filosofia monista de Spinoza, assume que o funcionamento humano congrega várias dimensões, tais como a cognitiva, a social e a afetiva.

Esses princípios questionam a aprendizagem comportamentalista expressa pela corrente behaviorista aproximando-se das ideias de Ricoeur (1990), ao considerar a transformação de organismos humanos em pessoas com consciência de suas identidades e capacidades de colaborar com outros para construir uma racionalidade do universo em que se inserem.

Diante desses postulados, faz-se relevante citar o materialismo na obra de Spinoza ([1677]2021) ante ao pressuposto de que o universo é constituído pela matéria em perene atividade, onde tudo que é encontrado no universo são realidades materiais, inclusive os pensamentos humanos (BRONCKART, 2008). Nesse entendimento, Bronckart (2006) reconhece a existência de três grandes teses centrais para a compreensão do quadro teórico metodológico do ISD. A primeira delas centra-se na visão do monismo materialista. Assim é a dimensão da ação externa, que remete aos parâmetros do contexto de produção, antecedem a

---

<sup>25</sup> O ISD preconiza o conceito de hominização como um processo biológico de evolução constituinte da espécie humana, a partir da problemática da *Fenomenologia do espírito* de Hegel (1807/1947) e do caráter fundamentalmente *dialético* do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano, seguindo Marx e Engels. (BRONCKART, 2019).

materialidade do texto propriamente dita e dos parâmetros socio subjetivos. O princípio monista perpassa o caminho teórico-metodológico do ISD.

A segunda tese discute o paralelismo psicofisiológico presente em outras dimensões. O princípio do paralelismo psíquico permeia todas as coisas, percebendo a realidade e os aspectos que fazem parte de um todo, paralelo. As dimensões socio subjetiva e psicofisiológica são facetas paralelas. A terceira tese versa sobre a capacidade de discretizar, como um recorte. O todo universal indecomponível é sobremaneira parcial ou imperfeito, já que o agir pensante humano acontece por contato ou por interação com outros corpos/objetos, perante restrições desse processo que conduz à elaboração de instrumentos abstratos: tempo, número, medida. Estes produzem representações do universo, com a forma de entidades discretas e finitas.

Bronckart (2019) realça a dimensão linguística de Volochínov, autor da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017). Segundo Bronckart (2006, p. 126, grifo do autor), o autor objetivou “colocar as bases de uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo e seu questionamento central era sobre o estatuto e as condições de desenvolvimento da **ideologia**, e (...) **mundo dos conhecimentos**”, ao elencar suas reflexões e proposições fundadoras sobre o estatuto da textualidade nas relações com as atividades humanas e seu meio; a metodologia de análise requerida por esse estatuto; os diversos processos, especificamente utilizados nas interações textuais/discursivas como o dialogismo; a atitude responsiva-ativa; a mobilização do interdiscurso.

Além das bases teóricas apresentadas, o ISD, como já mencionado, se apoia em Saussure e destaca aspectos de sua mais expressiva obra, o *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916. Dentre eles, o estatuto dos signos como entidades bifaces e integralmente psíquicas, sem qualquer dependência das propriedades físicas ou psíquicas de seu referente. Os signos se delimitam no processo de sua associação e se sustentam pelas convenções sociais geralmente implícitas e se estabelecem nas trocas concretas. Por conseguinte, outro aspecto é a consideração de que em quaisquer níveis de estruturação, entidades languageiras possuem caráter duplo e decorrem de processos semióticos. Ainda, esta corrente parte do conceito de *atividade* de Leontiev (1979), a respeito das organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através dos quais permitem acesso ao meio ambiente, sendo capazes de construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente. Desse modo, atividade coletiva, ou social, é o primeiro e mais amplo sentido do termo, por ser próprio das espécies animais se organizarem coletivamente. Assim, para o ISD, uma atividade social é a relação entre a atividade e os processos de cooperação norteados pelo arranjo hierárquico da espécie e/ou pelos usos regulados existentes em determinados grupos.

As atividades sociais humanas são caracterizadas pela linguagem como uma produção interativa e, assim,

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos**, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. Cada signo veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é da ordem do representativo ou do **declarativo** (BRONCKART, 1999, p. 34-35).

A partir desse entendimento, a apreciação das dimensões sociológicas e históricas das condutas humanas originaram os gêneros, como expresso na citação de Bronckart (1999):

[...] a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discurso ou em textos. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [non langagieres] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros (BRONCKART, 1999, p. 35).

Portanto, a linguagem ocorre na interação com uma intertextualidade nas dimensões sociais, sincrônicas e históricas conferindo a um falante de uma língua a particularidade de ser confrontado por um duplo produto histórico dos *mundos representados*<sup>26</sup> e dos textos. (HABERMAS, 1987).

O Programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo descrito por Bronckart (2004) considera a análise dos *pré-construídos* históricos do ambiente humano. São eles: as *atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais do conhecimento*. Observa também os processos de mediação e formação utilizados pelas comunidades humanas para garantir a transmissão e reprodução dos pré-construídos. Por fim, conduz à investigação dos efeitos produzidos pelos processos de mediação e apropriação e dos mecanismos com que cada pessoa contribui para a transformação permanente dos pré-construídos coletivos.

Esta corrente teórico-metodológica entende que os textos são formas básicas de desenvolvimento humano e o discurso deve ser concebido como prática do processo de linguagem, pois o texto detém um sentido que é constituído e materializado sócio-historicamente.

Apontaremos adiante os conceitos centrais desenvolvidos pelo ISD para o estudo do agir humano.

---

<sup>26</sup> O termo “mundos representados”, expresso na teoria de Habermas (1987), será discutido neste capítulo, na seção 3.1.2

### 3.1.1 O agir para o Interacionismo Sociodiscursivo

O agir é um conceito-chave para estudar a ação humana sob a perspectiva do ISD. A relação entre o ser humano e os objetos é mediada por elementos e signos e no nível ontológico, o fazer humano é compreendido como qualquer forma orientada de um ou vários seres humanos no mundo. Os conceitos de ação e atividade são apreendidos pelas interpretações que os agentes e observadores do agir fornecem/realizam.

O agir no nível ontológico do fazer humano pode ser reputado como qualquer forma de intervenção humana orientada de um ou vários seres humanos no mundo e caracteriza o *dado* antes de qualquer análise. Essa relação entre o ser humano e os objetos é mediada por meios culturais representados por instrumentos e/ou signos e sua interpretação se dá no nível da ação e da atividade.

*Agir* ou *agir-referente*, *atividade* e *ação* são, portanto, termos adotados pelo ISD para o estudo do texto. Por agir ou agir-referente, Bronckart (2008, p. 120) designa “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. *Atividade* designa uma leitura desse agir, mobilizada em nível coletivo, que envolve dimensões como as intencionais e motivacionais. Já a *ação* implica em uma leitura do agir que envolve também dimensões motivacionais e intencionais, porém mobilizadas em nível particular. As pessoas que intervêm no agir são nomeadas de *actantes* e podem ser representadas no texto como ator/atores, se apresentarem capacidades, motivos e/ou intenções. O termo *agente* será atribuído a uma pessoa se mesmo quando fonte de um processo, não lhe podem ser atribuídas capacidades, motivos e intenções para o agir.

Para Bronckart e Machado (2004, p. 307), o agir nas dimensões coletiva e individual “desenvolve-se, temporalmente, em um ‘curso do agir’ no qual podem ser identificadas cadeias de processos envolvendo ‘atos’ ou ‘gestos’”. Assim, de acordo com Bronckart (2006a), a leitura do agir ocorre em três planos que podem ser identificados através de elementos linguísticos.

Na dimensão *motivacional* os fatores/*determinantes externos* do agir, de origem coletiva, da ordem das representações sociais ou de natureza material são expressos linguisticamente por meio das modalizações deonticas (deve, pode tenho), como ilustrado no fragmento a seguir pertencente a nosso *corpus*, [...] *fiquei um pouco irritada com tanta cobrança que nós teachers temos que seguir. (D5 linha 3).*

Os *motivos* representados pelas razões de agir são interiorizados em caráter particular sendo marcados por expressões do tipo explicativo (pois, porque), como vemos neste trecho, pertencente à entrevista de autoconfrontação. [...] *eu tenho que fazer outro slide nessa parte aí*

*porque às vezes às vezes acontece né passa passou despercebido eu tinha esquecido do no lugar do eu coloquei ou algo assim. (ACS trecho 28).*

Em relação ao plano da *intencionalidade*, as *finalidades* de origem coletiva e sujeitas às avaliações sociais diferem das *intenções*, que são de caráter particular. É possível identificar ambas as dimensões por meio de modalizações de valor pragmático (busco, resolvo, quero, procuro), como apresentado em [...] *eu resolvi gravar a aula que eu pesquisei, aí acho que um vídeo de até 10 minutos tinha conseg// tinha como tinha capacidade de enviar né [...]* (ACS trecho 64)

Já no plano dos *recursos ou capacidade para o agir*, os *instrumentos (artefatos concretos/ferramentas concretas)* são compreendidos como modelos para o agir disponíveis no ambiente social que podem ser acessados pelas modalizações lógicas (é verdade, é preciso, é necessário) como exemplificado em [...] *acho que no momento em que estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha que em meio a essa pandemia vem mexendo com o psicológico é muito importante (D6 1-3), neste fragmento do diário reflexivo de nossa colaboradora.*

A dimensão dos recursos que envolve também as *capacidades*, entendidas como os recursos comportamentais ou mentais atribuídos a uma pessoa em particular (BRONCKART; MACHADO, 2004) expressas por modalizações de valor psicológico (penso, considero, creio, acho, acredito) que podem ser percebidas no seguinte excerto que integra nosso *corpus*, [...] *porque eu achei interessante e antes de a gente iniciar essa pandemia começar essa pandemia eles me pediam muito os alunos entendeu? eu acho que por curiosidade com esse contato em casa é pra saber como é que era é porta janela sofá essas coisas em inglês. (ACS trecho 17).*

Medrado (2011, p. 29), alinhando-se à com Bronckart (2009), enfatiza que o acesso ao agir pode ocorrer “através dos discursos e vozes daqueles que executam o trabalho. Sendo assim nossas ações no mundo são sempre tematizadas e textualizadas, mas não como uma representação direta do que vivenciamos, mas como uma reconfiguração do mundo ordinário”. Nessa perspectiva, o ISD ressalta a dimensão comunicativa e social considerando a interação verbal como sua unidade de observação e de estudo.

Bronckart (1999) contextualiza a hermenêutica da ação em Ricoeur<sup>27</sup>, e o processo de reconfiguração do agir nos e pelos textos, como o mecanismo de interação existente no decorrer

---

<sup>27</sup> O ISD ampara-se em concepções propostas pelo filósofo Paul Ricoeur ([1977]1986) para analisar as categorias linguístico-discursivas. Como na Semântica da Ação, em que Machado *et al.* (2009), ao citar Bronckart, discorre sobre a pertinência em diferenciar os conceitos de atividade, ação, e os termos relacionados a um actante (qualquer pessoa/ aspecto individual) implicado (a) no agir. Segundo Bronckart (2008), Ricoeur preconizou uma teoria da configuração do agir nos discursos constituindo uma analogia entre a ação humana e os textos.

da vida entre atividade de linguagem e organização psíquica que consiste na prática dos diferentes gêneros textuais, em que a linguagem é usada nas formações sociais nas quais os indivíduos se inserem.

Na espécie humana, a atividade permeia a dimensão do agir comunicativo (HABERMAS, 1987). Assim, a perspectiva Habermasiana postula um processo evolutivo pela emergência do agir comunicativo como um fato constitutivo social para além do psiquismo humano. Portanto, a atividade de linguagem se realiza na forma de textos que são distribuídos em gêneros, cujas características dependem das situações de interação e das condições sócio-históricas de sua produção. Bakhtin (1992a, p. 127) afirma que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” constituindo um processo infinito de evolução, que acontece apenas através da interação social dos locutores. Tudo o que se diz participa de um diálogo com outros discursos e não há enunciado fora dessa relação dialógica que apesar de permitir a criatividade e individualidade do sujeito que profere o enunciado, não é totalmente livre, está repleto de ecos de outros enunciados, sofrendo influência direta do meio, moldando-se às formas estáveis da língua.

A emergência de um gênero textual pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais, neste caso, a intenção é o que delimita as escolhas que o falante faz para organizar seu discurso. Portanto, os textos são vistos como produtos da atividade humana e “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento nas formações sociais” (BRONCKART, 1999, p. 72) de onde emerge essa diversidade de tipos de textos. Como exemplo, podemos citar textos e suportes digitais que surgiram ou os que se firmaram no período de ERE, como os produzidos durante as *lives* e *chats* e nas *plataformas de aulas online*. Outrossim, mencionamos também as novas formas de interação pedagógica no mundo digital, que se intensificaram tal como a relação de interlocução entre a pesquisadora e a colaboradora neste estudo, que foi possibilitada por meio eletrônico, originando textos orais e escritos advindos de modelos sustentados pelo mundo virtual, a saber, *chats* pelo aplicativo *Whatsapp*, plataforma *Google Meet* e *e-mail*.

Considerando a diversidade de usos da linguagem, Bronckart (1999, p. 72) pontua a emergência de diferentes “‘modos de fazer’ textos, ou diferentes espécies de textos”. Tal noção designa um conjunto de textos que apresentam características comuns como assevera Bronckart (1999, p. 75):

Se cada texto constitui, de fato, uma unidade comunicativa, o gênero ao qual determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios.

Como mencionado na citação acima, Bronckart (1999) realça que existem em número limitado e possuem características próprias de semiotização ou de colocação em forma discursiva, com várias ocorrências em um mesmo texto, sendo somente no nível desses segmentos específicos possível identificar configurações de unidades e formas de organização sintática relativamente estáveis não sendo determinado apenas por critérios linguísticos.

Sobre o texto e seus estatutos, as seguintes decisões terminológicas foram tomadas por Bronckart (1999): Texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 1999, p. 75). Como mencionado, *Gênero de texto* (e não de discurso) enquanto um texto inscrito afilia-se em um conjunto de textos ou em um gênero.

Os tipos de discurso indicam multiplicidade dos gêneros de acordo com as atividades humanas e as delimitações de seus segmentos ocorrem em concordância com suas características linguísticas. Isto posto, segmentos são entendidos como “produto de um trabalho particular de colocação em forma discursiva, por isso, denominados discursos” (BRONCKART, 1999, p. 76).

Em síntese, toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, configura um texto, e cada texto apresenta mecanismos de textualização e enunciativos destinados a assegurar sua coerência interna. Bronckart (1999; 2006; 2008) e Bronckart e Machado (2009) reiteram o papel da linguagem como fundamental para o desenvolvimento humano.

Seguinte à discussão sobre o conceito do agir para o ISD, discorreremos sobre os procedimentos desta corrente teórica para uma análise linguístico-discursiva dos textos.

### 3.1.2 A arquitetura textual do ISD

Bronckart (2008) estabeleceu um conjunto de critérios teórico-metodológicos para analisar e interpretar os inúmeros exemplares de textos observáveis produzidos pela atividade humana, os quais organizou em dois grupos que observam os procedimentos de análise linguístico-discursivos e os procedimentos de ordem interpretativa.

A dificuldade em classificar um texto se dá pela sua diversidade de critérios, que devem levar em consideração a atividade humana implicada, o efeito comunicativo, o tamanho ou natureza do suporte utilizado, o conteúdo temático, bem como o caráter histórico adaptativo das produções textuais.

O ISD postula que os procedimentos linguístico-discursivos estão direcionados ao ambiente e à análise específica do texto, com o levantamento de informações sobre as condições de produção e arquitetura textual, o que para Bronckart (1999) configura-se como *folhado*

*textual*. Em relação às condições de produção, suas definições decorrem de parâmetros que podem influenciar na forma de organização do texto, envolvendo o contexto sócio-histórico de produção e a situação de produção (BRONCKART, 2006a; BRONCKART; MACHADO, 2009).

Na conjuntura das condições de produção do texto, o foco é o levantamento de informações sobre o contexto sociointeracional. Na situação de produção, o pesquisador realiza um estudo de seu objeto sob dois planos que interferem na organização do texto. O primeiro versa sobre os elementos que indicam o lugar físico de produção, o tempo de produção desse texto, a pessoa responsável por produzi-lo, ou seja, o agente-produtor, e as instâncias envolvidas na ação de linguagem, nesse caso, o interlocutor. O segundo plano de análise do texto está relacionado aos parâmetros sociossubjetivos. Nesse plano, a análise destaca o papel social dos protagonistas da interação, o enunciador e o destinatário, o lugar social de produção, a forma de interação que está em curso, os objetivos da interação ou os efeitos que o texto busca produzir sobre o destinatário.

Retomando os procedimentos linguístico-discursivos, Bronckart (2009) apresenta o elemento **conteúdo temático**, que pode ser definido como informações contidas em um texto que remetem aos mundos físico, social e subjetivo ou a uma combinação deles, informações estas que estão ligadas às representações construídas pelo agente-produtor.

Das negociações de linguagem emergem comportamentos denominados como “cooperação ativa” (BRONCKART, 1999, p. 33), que estabelecem relações designativas como formas comuns de correspondência entre as representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, denominados signos linguísticos, que veiculam as representações coletivas do meio. Estas se estruturam em configurações de conhecimentos, também designadas por **mundos representados** (HABERMAS, 1987). Consequentemente, as atividades de linguagem são avaliadas em relação à pretensão de verdade, de adequação às normas e de veracidade, tendo como referência esses mundos que atuam como base para a avaliação do indivíduo sobre sua ação.

As ações humanas são observadas pelos pontos de vista sociológico e psicológico, e, mesmo que isoladas, desenvolvem consequências próprias, não inteiramente controláveis por um agente. As percepções desse agir, descritas por Habermas (1987), compreendem o **agir teleológico**, o **regulado por normas** e o **agir dramático**. Os mundos representados são constituídos de conhecimentos ou de representações sociais e decorrem da racionalização do “mundo vivido” dos indivíduos sob o efeito do agir comunicacional que caracteriza a sociedade humana.

O mundo ordinário ou o mundo vivido é outro, configurando uma representação. Toda atividade linguageira põe em evidência essa representação, por causa das atividades semióticas que projetam para lugares outros. Tudo é discursivo, porque é construído semioticamente, todavia a relação com o mundo ordinário da interação em jogo é diferente, é um deslocamento em construção, fruto da autonomização.

Os mundos formais influenciam a produção textual e as representações sobre esses mundos, tais como um agente as interiorizou, e influem sobre a produção de um texto empírico. O pesquisador não tem acesso a essa situação e apenas verá o que é observável, formulando hipóteses sobre o agente. Dessa forma, o agente precisa tomar decisões metodológicas como escolher modelos no intertexto (um conjunto de gêneros de textos socialmente pré-existentes, porém em uma nebulosa) (BRONCKART, 2006), o gênero de texto, os tipos de discurso, as sequências entre outros critérios que irão compor o gênero de texto selecionado.

O ISD analisa a ação de linguagem amparando-se nos três mundos formais propostos por Habermas (1987), denominados de **mundo objetivo**, **mundo social** e **mundo subjetivo**, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Os mundos formais e suas pretensões

<b>Mundo objetivo</b>	Agir teleológico ou agir estratégico	Composto pelos conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao meio físico.	Pretensões à validade dos conhecimentos
<b>Mundo social</b>	Agir regulado por normas	Evidencia como se organizam tarefas comuns por membros de um grupo que cooperam e compartilham conhecimentos coletivos sobre uma tarefa.	Pretensões à conformidade e regras e valores
<b>Mundo subjetivo</b>	Agir dramático	Indica características próprias de cada indivíduo envolvido na tarefa e nos conhecimentos existentes sobre o tema em questão.	Pretensões à autenticidade

Fonte: Elaboração da autora, com base em Habermas (1987)

Tais representações socioculturais e semióticas dos mundos representados materializam-se nos textos, reafirmando o papel da linguagem como fundadora da ação e seu caráter de essência dupla, sendo uma ação interna e social, de caráter sociológico e psicológico. Os três mundos em um estado sincrônico constituem-se em um sistema de coordenadas formais exibindo “pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivo” (BRONCKART, 2008, p. 22), permitindo que assim o agir humano seja produzido

nos contextos dos três mundos.

As três dimensões do agir apresentadas no quadro são perspectivas que permitem avaliar o agir humano, de acordo com Bronckart (2008). O referido autor, sobre a importância da teoria de Habermas, destaca que:

O grande valor dessa teoria é o de mostrar que a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes sistemas de determinações, que podem estar em conflito e não em uma trajetória retilínea determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente. (BRONCKART, 2008, p. 23).

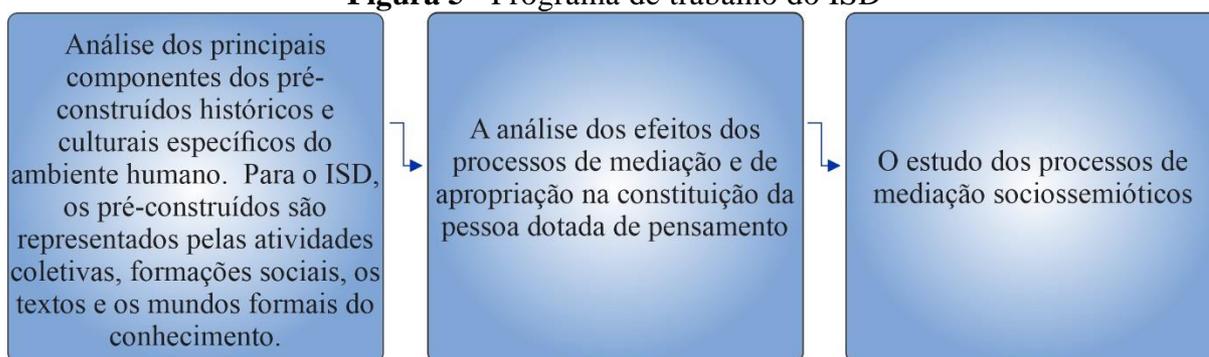
Para a análise do ambiente humano, o ISD considera como essenciais os pré-construídos: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais do conhecimento. Os pré-construídos da história social se configuram como conhecimentos existentes compartilhados em diferentes esferas de ordem praxiológicas, concebidas como sociais/sociopolíticas ou gnosiológicas<sup>28</sup>, como os saberes orais ou escritos retirados de contextos socioculturais semióticos para se organizar em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade. Bronckart (2008) afirma que as atividades coletivas são fundamentais do humano e que se constituem pelos meios físicos e socio-subjetivos.

As atividades verbais são denominadas de atividades linguageiras e as formações sociais são resultantes das organizações da atividade humana de forma geral em função de elementos histórico-sociais. Os textos são unidades globais, significativas, intrinsecamente ligadas às situações de interação de produção. Os mundos formais são produtos de generalizações e interações descontextualizadas aplicadas a textos e conhecimentos difundidos por sistemas semióticos, sendo estes conhecimentos provenientes dos contextos socioculturais e semióticos organizados em sistemas de representações coletivas universais.

O programa de trabalho do ISD, descrito por Bronckart (2008), propõe um método de análise descendente dos textos, partindo assim do sócio-histórico para o linguístico, em três etapas, ilustrado a seguir:

---

<sup>28</sup> Relativo aos processos cognoscentes. Cf. Houaiss (2009), “Teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas, em uma perspectiva realista; gnoseologia, teoria do conhecimento”.

**Figura 5 - Programa de trabalho do ISD**

Fonte: Elaboração da autora.

Assim sendo, o modelo de análise textual do ISD, proposto por Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), analisa o texto a partir do contexto de produção em direção à produção textual. Esta metodologia, quando aplicada aos textos produzidos na/e sobre as situações de trabalho educacional, imersos na temática do agir docente, possibilita a classificação desses textos em quatro tipos: (i) textos produzidos durante o trabalho, que normalmente advêm de situações de gravações de aulas; (ii) textos produzidos antes da situação de trabalho, que prefiguram o trabalho docente; (iii) textos produzidos depois do trabalho, criados pelos actantes e por fim, (iv) textos produzidos pelos observadores externos ao trabalho, normalmente pesquisadores.

Machado, Lousada e Ferreira (2011), atestam as contribuições do ISD diante do desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico para identificar construção das representações do trabalho docente nos e pelos textos. Nessa conjuntura, de acordo com os princípios que regem o ISD, os textos podem ser analisados considerando sua arquitetura interna.

Como já mencionado, Bronckart (1999) concebe a organização do texto a partir de três níveis superpostos e inter-relacionados compondo um folhado textual, que abrange as camadas da infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa. O nível mais profundo, a infraestrutura textual, é composto pelo planejamento geral do conteúdo temático, os tipos de discurso e as sequências. O plano geral investiga como o conteúdo temático está organizado no texto e pode estar em um mundo conjunto ou disjunto. Os tipos de discurso indicam que os segmentos textuais mantêm estreita relação com a situação de comunicação e as operações subjacentes ao conteúdo e ao contexto manifestam-se por meio de unidades linguísticas identificáveis no texto e que traduzem a criação dos mundos discursivos.

Para Bronckart (1999), a construção desses mundos é resultado de duas ordens de

operações: A conjunção/disjunção e a implicação/autonomia, agindo como interfaces entre as representações coletivas e individuais. No eixo conjunção/disjunção, a construção dos mundos pode estar conjunta ou disjunta ao mundo da interação e são da ordem do EXPOR, quando indicam que há concomitância temporal dos conteúdos com o mundo da interação, já a ordem do NARRAR explicita uma não relação de concomitância entre esses mundos.

Na disjunção, há um deslocamento das dimensões espacial e temporal, explicitamente distanciadas do contexto de produção. O mundo ordinário é diferente do mundo discursivo, ou seja, as coordenadas de ação que organizam o conteúdo temático se encontram em mundos diferentes. Na conjunção, as coordenadas e comandos de ação são compartilhados com os interlocutores. Os dados, não distanciados da situação de produção, são vinculados ao conteúdo temático e a interação situada ao próprio contexto de produção.

Referente ao eixo da autonomia/implicação, o texto revela uma relação com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação. Dessas ordens, quatro mundos discursivos são derivados, bem como seus tipos de discursos. São eles: o mundo do EXPOR implicado (discurso interativo), o mundo do EXPOR autônomo (discurso teórico), o mundo do NARRAR implicado (relato interativo) e o mundo do NARRAR autônomo (narração). Bronckart (1999, p. 197) estrutura os mundos discursivos e seus respectivos tipos de discursos em discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Dessa forma, O **discurso teórico** não apresenta marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar, apresentando uma relação de autonomia, predominando estruturas de raciocínio lógico. Já o **relato interativo** apresenta uma relação de implicação do enunciador, normalmente utilizando formas verbais em primeira pessoa e conteúdos distantes temporalmente em relação ao momento de produção, caracterizando uma relação de disjunção.

O **discurso interativo**, da ordem do Expor, caracteriza-se por uma relação de conjunção entre as instâncias da agentividade e os parâmetros da ação de linguagem. O texto apresenta características que marcam a presença do produtor e mostram o momento da produção, com entrada imediata no assunto ou ausência de qualquer origem espaço-temporal, formas verbais em primeira e segunda pessoas. Na interação dialogada, a interação se dá por turnos de fala e presença de uma densidade verbal elevada, mas sintagmática muito baixa.

A **narração** implica em ausência da interação tempo e espaço de produção caracterizando uma relação de autonomia, no entanto, o tipo narração pode ser inserido em uma dimensão não ficcional, qual seja, o relato. Este modelo apresenta uma relação de disjunção porque coordenadas de ação se encontram distantes do mundo ordinário.

As sequências são formas de planificação na macroestrutura e incidem no nível

psicológico, teórico, dos tipos de discurso e dos textos. A sequência tem uma ancoragem nos gêneros, os quais estão atrelados a uma situação de ação de linguagem, classificadas em cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Os mecanismos de textualização são descritos em Bronckart (1999) como séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coesão temática e se apresentam em três categorias, quais sejam: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de conexão são responsáveis pela organização textual, normalmente compostos por advérbios, locuções adverbiais, segmentos de frases e grupos proposicionais. A coesão nominal tem a função de apresentar temas e personagens novos bem como retomar ou substituir temas no texto. A coesão verbal materializa-se no texto pela presença de tempos verbais, advérbios ou expressões que têm significado temporal. Em geral, ela determina a organização temporal das ações nos textos.

Reafirmando nossas proposições neste estudo, consideramos os aportes do ISD elementares na investigação do agir de uma professora em formação no ERE para analisar a responsabilidade de seus posicionamentos e dizeres revelados em seus discursos. Partindo dos mecanismos enunciativos podemos acessar as representações de seu trabalho e de seu agir. Assim, destacamos neste estudo a investigação, no plano enunciativo, as *vozes* e as *modalizações* emergentes no *corpus*.

As vozes são as instâncias responsáveis pelo que é dito em um texto e podem ser perceptíveis através das formas nominais, pronominais, frases ou segmentos de frases. Ao produzir um texto, o autor cria vários mundos discursivos virtuais que se traduzem nas **vozes do autor empírico**, nas **vozes sociais** e nas **vozes de personagens** (BRONCKART, 1999, 2006a), explicitadas por formas pronominais, frases ou segmentos de frases ou sintagmas nominais. O autor ainda destaca a existência de uma instância geral de enunciação que denominou de **voz neutra** (BROCKART, 2008). Esta instância, representada pela voz do narrador ou do expositor, assume diretamente a responsabilidade do dizer.

A orquestração de vozes é marcada por índices linguísticos normalmente representados por pronomes, discurso relatado, marcadores de fontes enunciativas, aspas e operadores argumentativos. As múltiplas vozes conferem ao texto a característica de polifonia, como podemos notar, por exemplo em um memorando, o **autor empírico** é quem o assina; não quem o elabora ou o redige, mas a quem cabe a responsabilidade do dizer.

As **vozes sociais** representam as vozes das instâncias externas, não partícipes, porém, mencionadas em um segmento e representadas por grupos, personagens ou instituições sociais. São vozes presentes no que dizemos. Segundo Bronckart (1999, 2006a),

as vozes sociais representam os sujeitos ou as instâncias externas que avaliam algum aspecto do conteúdo temático, apenas mencionadas no texto, não intervindo como agentes no texto. As **vozes dos personagens** simbolizam entidades humanizadas ou seres humanos que atuam como agentes no conteúdo temático do texto.

Fundamentados em Bronckart (1999), depreendemos que as vozes designam o ponto de vista pelo qual os acontecimentos descritos no texto são vistos por um ou mais personagens, compreende-se que elas indicam “julgamentos ou avaliações formuladas sobre o conteúdo temático, que se convencionou chamar, na tradição gramatical, de modalizações” (BRONCKART, 1999, p. 330).

Quanto à compreensão do conceito de modalização, retomamos as definições ora apresentadas neste estudo, dos mundos representados estabelecidos pelos mundos habermasianos, o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*. Bronckart (1999/ 2007; 2008) enfatiza que os quadros de avaliação da atividade são constituídos a partir dos mundos. Somando a essa teoria, Bronckart (2008, p. 28) atesta a existência do mundo vivido, de caráter implícito, inconsciente e sem organização lógica, que de acordo com o autor é disponibilizado ao indivíduo durante experiências acumuladas no decorrer de sua vida, permitindo que a relação estabelecida entre os mundos formais e o vivido atuem como fator precípua do desenvolvimento humano.

Podemos compreender que a partir das representações dos mundos as modalizações são desenvolvidas e assumem o caráter de avaliações formuladas acerca de aspectos do conteúdo temático. Estão relacionadas aos mecanismos que constituem a coerência pragmática e o posicionamento do locutor em relação ao conteúdo temático do texto. As vozes expressas em um texto traduzem as diversas avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos sobre alguns aspectos do conteúdo temático e estão subdivididas em modalizações *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*.

As **modalizações lógicas**, apoiadas no *mundo objetivo*, são relacionadas aos julgamentos sobre o valor de verdade do que é proposto no enunciado. São apresentadas como certas, possíveis, prováveis e expressas por verbos no condicional, auxiliares, advérbios e orações impessoais. Ilustramos esta modalização a partir de exemplos extraídos de nosso corpus, como em “*depois mandei um áudio explicando **detalhadamente**, e fluiu, porque conseguiram responder a atividade*”. (D1 14-15).

Por sua vez, as **modalizações deônticas** traçam uma avaliação do enunciado baseadas nos valores sociais, seguindo as articulações do *mundo social* e estão relacionadas aos valores sociais ratificadas do que é socialmente correto, justo, permitido ou proibido. São

expressas também por verbos no condicional, advérbios auxiliares e orações impessoais. Como dito por nossa colaboradora em, “*mas depois de uma reunião virtual com minhas coordenadoras pedagógicas fiquei m pouco irritada com tanta cobrança de atividades e nós teachers temos que seguir*” (D5 2-3).

As **modalizações apreciativas** são julgamentos mais subjetivos. Tais avaliações são provenientes do *mundo subjetivo*, apresentando aspectos do conteúdo temático, a partir do ponto de vista da entidade avaliadora. São comumente marcadas por advérbios ou orações adverbiais e como ilustrada no relato de nossa professora colaboradora: “*o vídeo ficou uma comédia, mas ficou legal*” (D6 linha 10).

Por fim, as **modalizações pragmáticas** estão associadas aos julgamentos das facetas de subjetividade de um personagem, relacionado à sua capacidade de ação. Tanto possui elementos do *mundo subjetivo*, quanto *social*. Representam as intenções (querer-fazer), razões (dever-fazer) e motivos/ capacidade de ação (poder-fazer). Exemplificamos essa modalização no enunciado proferido por nossa colaboradora em “*eu tentei, eu entrei em contato com alguns alunos, uns conseguiram e outros não. A maioria também não sabia utilizar, mas eu ensinei, mas acho que foi a questão da internet*” (ACS trecho 38).

Um ponto relevante a ser mencionado sobre análise textual sob a ótica do ISD, segundo Bronckart (1999, p. 339) é a necessidade de “refinar a descrição e a conceitualização dos mecanismos de textualização”. Assim, de acordo com estudos mais recentes realizados pelo grupo ALTER-USP, reformulações relacionadas aos procedimentos para análise textual e aos mecanismos de responsabilização enunciativa, consoantes a Machado e Bronckart (2009) preconizam os elementos, marcas ou índice de pessoas, dêiticos de pessoa, lugar e tempo, as marcas/índices de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores adjetivos e subjetivos como integrantes do nível enunciativo.

As marcas ou índice de pessoas, como por exemplo, os dêiticos, possibilitam mostrar como o texto representa o enunciador no agir representado. (MACHADO; BRONCKART, 2009). Já o índice de inserção de vozes está relacionado tanto a sua ocorrência quanto a sua ausência “nos processos de indicição ou apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59).

Os modalizadores de enunciado são representados por unidades linguísticas que expressam a posição de uma instância enunciativa sobre uma proposição enunciada, demonstrando seu grau de verdade ou de necessidade. Os modalizadores pragmáticos para Bronckart (1999) são representados principalmente pelos verbos auxiliares em uma relação entre o sujeito e o verbo, explicitando uma interpretação sobre os aspectos subjetivos do agir.

Importante referenciar que o modelo de Bronckart (1999) foi reformulado por Machado e Bronckart (2009), que consideram a análise do contexto sociointeracional de produção em três níveis analíticos que são: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico. Estudos amparados nos fundamentos teóricos do ISD (BULEA, 2010; LOUSADA, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004) ABREU-TARDELLI; MAZILLO, 2007; BULEA; FRISTALON, 2004) tem se voltado para a construção e à discussão de uma semiologia/semântica do agir<sup>29</sup>, a partir da análise de textos produzidos sobre ou em situação de trabalho.

Nessa direção, a Semântica do Agir, Bulea-Bronckart (2016[2009]) propõe um sistema de análise do agir por meio das figuras de ação, que busca identificar no texto as escolhas semânticas do emissor da mensagem e a frequência de uso de sintagmas específicos objetivando averiguar se o ator social apresenta razões, intenções, motivações, finalidades e capacidade em seu agir.

Reconhecemos que os textos escritos pelo e para o trabalhador em situação real de trabalho possibilitam a compreensão de seu agir docente a partir da observância de suas avaliações e reconfigurações. Assim, essa materialização do agir nos permite ver “[...] a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.” (BRONCKART, 2008, p. 100).

O agir comunicativo verbal, mobilizado apenas pela espécie humana, é explicitado por Bronckart (2006) a partir de distintas visões do agir não-verbal e do agir verbal, denominados pelo autor como agir geral e agir de linguagem. A condição do agir geral está relacionada à intervenção do indivíduo mobilizada por motivos (ou razões para agir), intenções e capacidades que definem “[...] a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006, p. 211).

Desse modo, centrando-nos no quadro teórico apresentado neste estudo, baseamos a análise de nosso *corpus* a partir de uma análise linguístico-discursiva observando principalmente as categorias enunciativas e os aspectos no nível semântico. Todavia, outros mecanismos enunciativos possivelmente identificados que nos possibilite perceber as representações do trabalho docente e a emergência de uma construção identitária de nossa colaboradora também serão considerados.

Em suma, o aparelho conceitual do ISD que orienta pesquisas voltadas para a compreensão do agir humano, possibilita também por meio da análise dos textos produzidos

---

<sup>29</sup> Semiologia do agir/semântica do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008).

em situações de trabalho, vislumbrar espaços emergentes que contribuem para o entendimento e para a transformação dos modelos de agir no que se refere ao trabalho docente.

Assim, sob a compreensão de que o agir de linguagem acontece na forma de textos, reforçamos a importância da análise de textos *no* e *sobre* o trabalho docente para uma visão mais ampla dos processos que constituem essa atividade. Com esse propósito, apresentamos, por conseguinte à discussão acerca do agir, considerações referentes às definições de trabalho e trabalho docente na seção adiante.

### 3. 2 Por uma compreensão do trabalho docente

Ao abordar questões referentes ao trabalho docente, nos atentamos à pertinência da discussão sobre o conceito de trabalho, que implica abordar seu valor e sentido em um corpo social na perspectiva de um determinado período. Nesse sentido, compreender as origens do trabalho nos faz refletir e ressignificar as relações que circundam essa forma do agir humano.

Nas sociedades nômades, os povos migravam entre regiões à procura de alimentos e por conta disso, as ferramentas desenvolviam-se pela interação do indivíduo com o ambiente que o cercava. Com o passar dos anos, o ser humano passou a buscar moradia próxima a terras férteis e rios em razão de manter sua subsistência, passando a ter consciência de que sua ação exercia um poder de transformar o meio a partir do refinamento de diferentes ferramentas (BRAICK; BECHO, 2007).

A complexidade das relações humanas ampliou espaços para novas relações de trabalho e a ideia de uma separação do mundo do labor e do mundo da razão, difundida na Grécia antiga, deu status ao ócio como prática daqueles que realizavam trabalhos intelectuais e que estavam longe de realizar os trabalhos manuais, já que estes eram desempenhados pela mão de obra escrava, obtida nas guerras de conquista, como assinalado por Ornellas e Monteiro (2006).

O sistema servil de produção das sociedades antigas, por exemplo, a romana, regidas por ideais da nobreza e da igreja conferiu uma condição negativa ao sentido do trabalho, até mesmo refletida na etimologia da palavra trabalho. Segundo Albornoz (2005), *tripalium*, que deu origem à palavra “trabalho”, é o instrumento feito de três paus aguçados, por vezes com pontas de ferro, com o qual os agricultores bateriam ou rasgariam o trigo, as espigas de milho ou o linho e, com o passar do tempo, passou a ser usado para fins de tortura.

A ideia de que o sofrimento em busca do sustento dignifica o homem encobria as práticas de controle daqueles que exigiam cobrança de tributos de uma camada da população. Porém, a partir do século XVIII, o conceito de trabalho se consolidou e, segundo Abreu-Tardelli

(2006, p. 30), a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e a concepção do direito ao trabalho foram imprescindíveis para uma mudança de mentalidade no século posterior, passando a assumir um papel central na sociedade. Dessa forma, o capitalismo e as novas forças sociais que se expandiram com as relações autômatas de produção, a disseminação de práticas Tayloristas e Fordistas<sup>30</sup> contribuíram para a mudança e o fortalecimento do significado do trabalho subordinado ao individualismo exigido pela burguesia.

O trabalho vem sendo fonte de pesquisa e base para o entendimento das relações coletivas e individuais do ser humano. Há uma gama de estudos sobre o tema em diversas áreas das Ciências Humanas, como na Sociologia, História e Filosofia. Assim, investigar as representações do trabalho e os impactos sobre o indivíduo revela traços do humano e de sua relação em um contexto histórico e social. Frente a este entendimento, nosso estudo volta o olhar para o trabalho do professor a partir de indagações sobre seu fazer profissional.

Machado (2007, p. 85) atesta que a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho ao afirmar que “só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo”. Ainda na perspectiva do ensino como trabalho, ao definir trabalho docente, Machado (2007, p. 93) enfatiza a “mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações”. Alinhando-nos às afirmações da autora, assumimos nesta pesquisa uma concepção de trabalho à luz dos preceitos Marxistas, que concebe o trabalho como um agir produtivo transformador da atividade, de si mesmo e da sociedade. Essa visão de trabalho faz parte primordialmente da esfera humana, já que envolve planejamento e tomada de consciência do agente/ator, exprimindo a ideia de que ao atuar sobre o mundo externo, as ações do indivíduo o modificam ao mesmo tempo em que possibilitam revisão e adaptação das ações previamente planejadas.

Vale enfatizar que o trabalho do professor tem sido investigado por pesquisadores, acadêmicos e pelos próprios professores nas escolas, no intuito de entender como as práticas discursivas têm construído as representações sobre a atividade docente. À luz dos postulados das Ciências do Trabalho, pesquisas na LA têm investigado o trabalho do professor a partir da análise da *linguagem como trabalho*, que designa a linguagem utilizada durante ou para a

---

<sup>30</sup> Taylorismo caracteriza-se como um sistema de gestão do trabalho, fundado por Frederick Taylor no começo do século XX, que apresenta como objetivo, segundo Bronckart (2008, p. 96), “adaptar o homem a seu trabalho e encontrar para cada trabalhador seu ‘verdadeiro lugar’, isto é, aquele que mais contribuisse para melhorar a rentabilidade.”. O sistema Fordismo, foi desenhado por Henry Ford para a indústria automobilística com o objetivo de aumentar a produtividade e diminuir os custos de produção. Em ambos os sistemas, o trabalhador é instruído apenas para execução de tarefas. Na visão de Machado (2007, p. 85), nesses sistemas, o “trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito”.

realização da atividade de trabalho; *no trabalho*, relacionada a situação de trabalho em si e *sobre o trabalho*, que expressa a produção de saber sobre o trabalho (NOURODINE, 2002).

Expandindo o olhar para questões de linguagem e trabalho, Faïta (2002, p. 51) destaca que a fala *no trabalho* e *sobre o trabalho* “são marcadas, tanto uma quanto a outra, pela relação que mantêm com a ação [...] a competência e os saberes dos sujeitos nos parecem incorporados simultaneamente às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum”.

Segundo o autor, tais práticas languageiras se aproximam, se distanciam e se entrelaçam, permitindo que o conhecimento seja viabilizado em favor da (não)realização do trabalho. Alinhando-nos a essas concepções, concebemos que a linguagem *como* e *no* trabalho são essenciais à compreensão do fazer docente, por representarem ou definirem seu agir. Entretanto, sinalizamos que este estudo opta por investigar a linguagem *sobre* o trabalho por entendermos que analisar o que os professores dizem sobre sua própria atividade pode nos dar pistas sobre seu agir e sobre sua construção identitária profissional.

Diante dessas perspectivas, assumimos nesta pesquisa os pressupostos do ISD acerca do desenvolvimento humano e sua relação com o conceito de desenvolvimento profissional, alinhado às Ciências do Trabalho e à Clínica de Atividade, que apresentaremos adiante, evidenciando a partir da racionalização na instância individual e da ação do agir no trabalho na esfera profissional.

A forma como o indivíduo textualiza esse agir só pode ser acessada pela observação da ação languageira e qualquer agir é, não obstante, inalcançável e inacessível, só nos sendo permitido ter acesso através dos discursos e vozes presentes nos textos orais ou escritos. Os textos produzidos pelo trabalhador dão abertura a um entendimento do agir praxiológico em suas interpretações das ações (BRONCKART, 2004).

A concepção da atividade docente difundida entre os estudiosos do ISD, provida por Machado (2007), com base em Bronckart (2004), Clot (2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), depreende uma peculiaridade por vezes complexa do trabalho docente no tocante a seu caráter, posto que é *pessoal*, por ser único e impessoal, por absorver tarefas prescritas. Outros elementos ressaltados por Machado (2007) caracterizam a atividade de trabalho como: *prefigurada*, já que é advinda do próprio trabalhador ao reelaborar as prescrições adequando-as e as reconfigurando de acordo com suas próprias necessidades. Esse trabalho é também *interpessoal* e *interacional*, por agir sobre o meio e com outrem ao mesmo tempo. É ainda *transpessoal*, por manter-se orientado por modelos do agir específico de um coletivo de trabalho.

Ademais, é *mediada por instrumentos e materiais simbólicos*, por permitir ao

trabalhador se apropriar de artefatos previamente elaborados por outros trabalhadores, e *conflituosa*, visto que ao realizar sua atividade, o trabalhador necessita reconduzir seu agir em situações que demandem solução aos enfrentamentos ou impedimentos na realização de sua atividade. É ainda caracterizada como *fonte de desenvolvimento ou impedimento* em razão de muitas vezes exigir estratégias para resolver, enfrentar e/ou solucionar conflitos relativos ao seu próprio fazer docente.

Essas características do trabalho docente, segundo Machado (2007, p. 12), são consideradas “fonte para aprender novos conhecimentos, desenvolver capacidades do trabalhador, fonte de impedimento frente a dilemas que lhe tiram o poder de gerar”. Ainda segundo a autora, a apropriação dos gestos específicos da profissão é uma transformação de artefatos disponíveis no coletivo em instrumentos para a ação de cada professor, pois as mudanças que ocorrem na sociedade provocam também alterações na vida humana.

Amparados nas proposições discutidas, abordaremos na próxima seção os aportes das Ciências do Trabalho que nos auxiliaram a dialogar nessa investigação sobre o agir e o trabalho do professor.

### *3.2.1 O trabalho docente sob a ótica das Ciências do Trabalho*

O trabalho do professor tem sido objeto de investigação em diversas áreas do conhecimento. Pesquisas no âmbito da LA, como as desenvolvidas por Souza-e-Silva (2003; 2007), Mazzillo (2004); Machado (2007); Bueno (2007); Medrado e Pérez (2011) e Cristóvão (2008; 2011), entre outros, favorecem uma compreensão do trabalho docente tendo em vista as diferentes dimensões que o constituem.

Em uma perspectiva dos estudos da Psicologia referentes às Ciências do Trabalho, a Ergonomia de linha francesa investiga a situação de trabalho por meio do próprio trabalhador, entendendo que toda atividade se realiza em formas sociais (SCHWARTZ, 2001). Nessa direção, ao delimitar como objeto de estudo a atividade em situações de trabalho, a Ergonomia, dispõe-se a constituir conhecimentos propícios que possibilitem a transformação das situações de trabalho. Inspirada nos aportes teórico-metodológicos dessas ciências, a Clínica de Atividade (CLOT, 2006; FAITA, 2004) assoma como perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho. Esta abordagem se coaduna a princípios advindos das reflexões da psicologia sócio histórica de Lev Vygotsky, acerca da importância na mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação em convívio social. Dessa forma, o elemento essencial de investigação é o trabalho, posto que este se configura como unidade de ligação histórica, social

e material entre os indivíduos que em sua apropriação transformam os objetos do mundo.

Traçando um quadro histórico da Ergonomia com o objetivo de compreender como é interpretada atualmente, remontamos à sua origem conforme menciona Machado (2007) a partir da Segunda Guerra Mundial na Europa. Diante da tentativa de atenuar os esforços humanos dispendidos naquele momento, duas tendências surgiram em paralelo nos estudos da Ergonomia, sendo uma de origem anglo-saxônica, que levava em consideração a adaptação do homem às máquinas, e a outra de origem francesa, que buscava observar a partir do trabalho humano a adaptação do homem ao trabalho. Assim, a Ergonomia da Atividade passou a considerar o trabalhador como um ator, um agente e não mais como um simples executor de prescrições.

A Ergonomia da Atividade Francesa, em oposição às vertentes *Fordismo e Taylorismo* desenvolvidas nos EUA, tem como objetivo analisar a atividade humana em situação de trabalho, ou como referido por Bronckart (2008, p. 97) “analisando os problemas reais, em situações reais, em tempo real”.

Entre as várias disciplinas constituídas com o objetivo de analisar as situações de trabalho, a Clínica da Atividade (CLOT, 2007) situa o trabalhador no centro da investigação, valorizando a subjetividade e a construção do sujeito; favorecendo o desenvolvimento da observação de sua própria atividade pelos trabalhadores; e promovendo “uma mudança dos protagonistas da observação” como referido por Lousada (2006, p. 73).

Com esse propósito, apresentamos alguns conceitos-chave importantes para a análise da atividade docente. Assim, o trabalho pode ser concebido como *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*. Definindo o conceito de *trabalho prescrito*, Amigues (2004) refere-se àquilo que é determinado para o indivíduo fazer, sendo prescrito por outros, enquanto o *trabalho realizado* é compreendido pelo mesmo autor como o que o sujeito faz, aquilo que é observável.

Para os estudos da Clínica de Atividade, o *trabalho realizado* e o *trabalho prescrito* não são os únicos elementos a serem investigados, uma vez que o *trabalho não realizado* é revelador de situações cruciais das atividades do trabalhador, trazendo a ideia de que este é o *trabalho real*. Entender tal noção engloba, por exemplo, considerar também as ações mentais percorridas por um indivíduo para a realização de um trabalho.

Conforme afirma Clot (2010b, p. 144), “qualquer trabalho é uma atividade dirigida, ao mesmo tempo, pelo sujeito, pela tarefa e para os outros”. O autor parte da observação e da escuta dos trabalhadores a fim de observar essa dimensão não concretizada do trabalho realizado, considerando das reflexões da psicologia sócio histórica de Vygotsky, que preconiza a possibilidade de compreender o psicológico humano pela interação do indivíduo com o meio

e com outras pessoas em um movimento contínuo em que a linguagem é adquirida em um processo de mediação simbólica.

Sob as ideias de Clot (2006, p. 24), os estudos realizados pela Clínica da Atividade vinculam-se às teorias Vygotskianas à medida que unem “na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito”. Acerca da Clínica da Atividade, Bronckart (2008) afirma que esta abordagem corrobora o esquema de desenvolvimento de Vygotsky sobre as *zonas de desenvolvimento proximal*, ao levar em conta as situações de trabalho como espaços coletivos nos quais podem ser elaboradas diversas formas de aprendizagem. A confluência entre as abordagens Interacionista Sociodiscursiva e a Clínica da Atividade centra-se na imprescindibilidade de um diálogo entre as disciplinas que investigam o humano, a fim de interpretar a complexidade do agir humano.

Clot (2006), discute sobretudo, as possibilidades não realizadas que o homem enfrenta, ou seja, o *real da atividade*, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido. Sobre este conceito, o autor afirma que “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos - aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2006, p. 116).

No entendimento da Clínica da Atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, contribuindo, portanto para a saúde mental dos trabalhadores. Em suas argumentações sobre este tema, Clot (2007, p.173) faz referência às ideias Spinozianas a respeito do termo *conatus*, ao designá-lo como

o esforço de perseverar no ser que vincula o dinamismo da vida ao poder da inteligência, a produtividade do ato à realização de si. Em consequência, o poder de agir, ou de existir, podem ser aumentados pelo recuo da passividade, e os afetos aumentam ou diminuem a capacidade de agir do próprio corpo.

À vista disso, a saúde no trabalho estaria relacionada com o poder de agir dos trabalhadores, e a falta desse, ocasionaria em sofrimento e adoecimento. O sofrimento resultante advindo não somente da atividade realizada, mas também da atividade impedida, suspensa ou bloqueada segundo Clot, (1999, 2008, 2010) podem ser também um fator de adoecimento do profissional. Para este autor, o *poder de agir* tem relação com a capacidade de o sujeito aumentar a amplitude de sua ação no trabalho, demonstrando sua própria subjetividade, domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, em sua atividade.

Em outras palavras, além das formulações de *trabalho realizado* e *trabalho prescrito*, Clot (2006) introduz a concepção de *trabalho real/real da atividade*, referindo-se àquilo que deveria ser realizado, mas não o foi. O que foi mentalmente feito por alguém para que uma

atividade fosse realizada, tudo o que não ocorreu devido a algum *impedimento*, as atividades contrariadas que foram impedidas de serem desenvolvidas. Esta compreensão do trabalho engloba a efetividade, a avaliação e os imprevistos e está sujeita às mais diversas implicações que vão desde a execução do planejamento a uma mudança repentina para adequar o conteúdo a uma situação específica.

O *real da atividade* reflete as estratégias desenvolvidas pelos profissionais frente às dificuldades que envolvem sua realização. Perceber essa camada sutil requer não apenas observação de forma direta, mas uma investigação das questões referentes a esse trabalho através de procedimentos metodológicos. Para Clot (2007), esse processo torna-se um meio pelo qual a experiência vivida se transforma em um modo de viver novas experiências que contribuirão para o desenvolvimento da consciência individual.

Na esfera da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia Francesa, o conceito de *tarefa* passou a assumir status de unidade de análise, possibilitando uma articulação entre *tarefa e atividade, trabalho prescrito e realizado*. Segundo Amigues (2004) **tarefa** corresponde ao que deveria ser feito e é composta pelas condições, objetivos e meios dispostos pelo sujeito. Já **atividade**, segundo o mesmo autor, é o que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo passível de observação direta, mas inferida diante da ação concretizada.

A respeito do conceito de atividade, Clot (2006) afirma que esta não se limita ao que o sujeito realiza, mas compreende o que ele não consegue fazer, o que se abstém ou almejava fazer. Dessa forma, podemos inferir que para o autor, o trabalho realizado e o não realizado assumem condição de mesma importância na busca por um entendimento do trabalho do professor. Observar, a partir de uma visão subjetiva, como os envolvidos constroem seu trabalho baseados nesses conflitos entre o prescrito, a tarefa e o realizado, é uma atividade que pode contribuir para o entendimento das ações que configuram e reconfiguram o agir docente em vários aspectos da formação identitária, profissional e pessoal.

Considerando as perspectivas apresentadas, sobre trabalho e poder de agir, O estudo desenvolvido por Land (2017), membro do GELIT, investigou as emoções vividas na formação, no trabalho docente e a sua recursividade na linguagem, por meio da análise das representações das emoções e dos recursos para o agir na voz de professores licenciandos em Letras Inglês, Land (2017). Em sua pesquisa, situada na LA e amparada pelos aportes do ISD, a autora alinhou a dimensão dos recursos para o agir do ISD à noção spinoziana de que “cada homem pode ser diferentemente afetado por um ou pelo mesmo objeto, e a essa extensão diferir em natureza; por fim, esse um e mesmo homem pode ser diferentemente afetado pelo mesmo objeto, e pode, portanto, ser variável e inconstante” (SPINOZA, 1955, p. 208).

Em concordância com Land (2017 p. 25), “visto que as emoções podem aumentar o poder de agir, sendo fonte de recursos para o agir, ou podem diminuir o poder de agir, sendo fonte de impedimentos para o agir”, entendemos que emoções e poder de agir são imbricados. Nessa vertente, a partir do que é observável nas diversas situações de trabalho descritas por nossa colaboradora, é possível percebermos em seus textos a relação entre suas emoções e seu poder de agir no ERE.

Importante ressaltar que em nossa análise dos dados, a decisão pelo uso do termo *emoções* é alinhada aos conceitos dispostos por Leontiev (1975) que diferencia os sentimentos dos estados emocionais afirmando que

Eles [estados emocionais] são os afetos que surgem súbita e involuntariamente (se pode dizer: eu fiquei com raiva, a alegria me dominou); ademais, estas emoções propriamente ditas, são estados primordialmente ideativos e situacionais, com os quais estão relacionados sentimentos objetivos; [...] (LEONTIEV, 1975, p. 164).

Para os estudos da Psicologia histórico-cultural sentimentos e emoções diferem entre si pelo traço transitório das emoções e pelo mais duradouro dos sentimentos. Assim, a emoção corresponde segundo Mesquita, Batista e Silva (2019) “ao conjunto formado pelo seu objeto, apreendido sensório-percentualmente, e pelas sensações corporais decorrentes das alterações orgânicas”, ou seja, as emoções humanas podem ser concebidas como estados do corpo na atividade concreta, atribuído de significado, refletindo-se na vivência de uma ação efetiva.

Ainda a respeito das contribuições da Clínica da Atividade nos estudos sobre o trabalho, ao abordar as dimensões desta atividade, Clot (2007) discorre sobre o termo *métier*. De acordo com este autor,

[um *métier*] não é certamente, apenas uma ‘prática’. Também não é apenas uma atividade. Nem apenas uma profissão. Preferimos defini-lo como uma discordância criativa – ou destrutiva- entre as quatro instâncias em conflito de uma arquitetura fundamentalmente social. (CLOT, 2007, p. 86).

Nesses termos, o autor ainda se estende sobre o conceito ao caracterizar o *métier* como *pessoal*, *interpessoal*, *transpessoal* e *impessoal* (CLOT 2007, p. 86). Para o autor, é *pessoal* pelo seu caráter de singularidade. É *interpessoal* por ser uma atividade que sempre envolve o outro, um destinatário. Ademais o *métier* é transposto por situações do coletivo, o que configura sua característica *transpessoal*. Por fim, a *impessoalidade* é marcada pela perspectiva da tarefa que diante da função é estabelecida para um grupo. Assim, a compreensão de *métier* se inscreve no movimento entre os vínculos e rupturas destas quatro características.

Almejando desenvolver as investigações *no* e *sobre* o trabalho, a Clínica da Atividade

faz uso de métodos desenvolvidos por Clot e Faita, como a Autoconfrontação Simples (ACS), que utilizaremos como instrumento de geração de dados neste estudo, a Autoconfrontação Cruzada (ACC), e a Instrução ao sócia (IAS), que auxiliam o trabalhador a reinterpretar seu trabalho. Clot (2010, p. 195) afirma que os métodos “são técnicas de ‘provocação’ do desenvolvimento, pois objetivam transformar o percurso da atividade”.

Nesta pesquisa que, como já afirmado, investiga o trabalho docente, embasados nos aportes da Ergonomia e Clínica da Atividade, nos valendo entre os métodos apresentados da ACS, compreendemos que o que fez, deixou de fazer ou foi impossibilitada de realizar no ERE impactaram diretamente na formação profissional e no trabalho de nossa colaboradora. Portanto, atestamos que os conceitos expostos nesta seção nos dão suporte para buscar uma compreensão mais abrangente do trabalho da professora, como veremos a seguir.

### 3.2.2 O trabalho docente em perspectiva

Nosso intuito nesta seção é sinalizar para a mudança na percepção sobre o trabalho do professor que, por vezes, se confunde com o trabalho de ensino, entretanto, de acordo com Amigues (2004), corresponde a apenas uma parte dele. Saujat (2004) e Amigues (2004) sustentam que a atividade do professor não se dirige apenas aos alunos, mas à instituição escolar, aos pais e também a outros profissionais. Já a atividade de ensino é voltada aos alunos. Essa concepção que considera o caráter multidirecional da atividade docente vai ao encontro de uma abordagem ergonômica do trabalho do professor.

Qualquer trabalho desenvolvido possui características inerentes, apresentando uma específica cultura profissional que atribui aos trabalhadores um senso de coletividade e pertencimento. Faita (2004), por meio do empréstimo da noção de gênero do discurso<sup>31</sup> bakhtiniano, que o compreende como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1953, p. 279) elaborou a noção de *gênero da atividade*. Segundo o referido autor, ao se apropriar desse gênero de atividade, o trabalhador teria a capacidade de gerir seu próprio desenvolvimento.

Sobre os trabalhadores e as ideias da coletividade e a apropriação do gênero da atividade, Faita (2004, p. 77) afirma que “eles sentem a necessidade de agir de uma forma particular, guiados pelo fato de que esse modo de ação oferece a eles, em um determinado momento, que podem adaptá-lo a seus objetivos e fazê-lo evoluir em função das necessidades”.

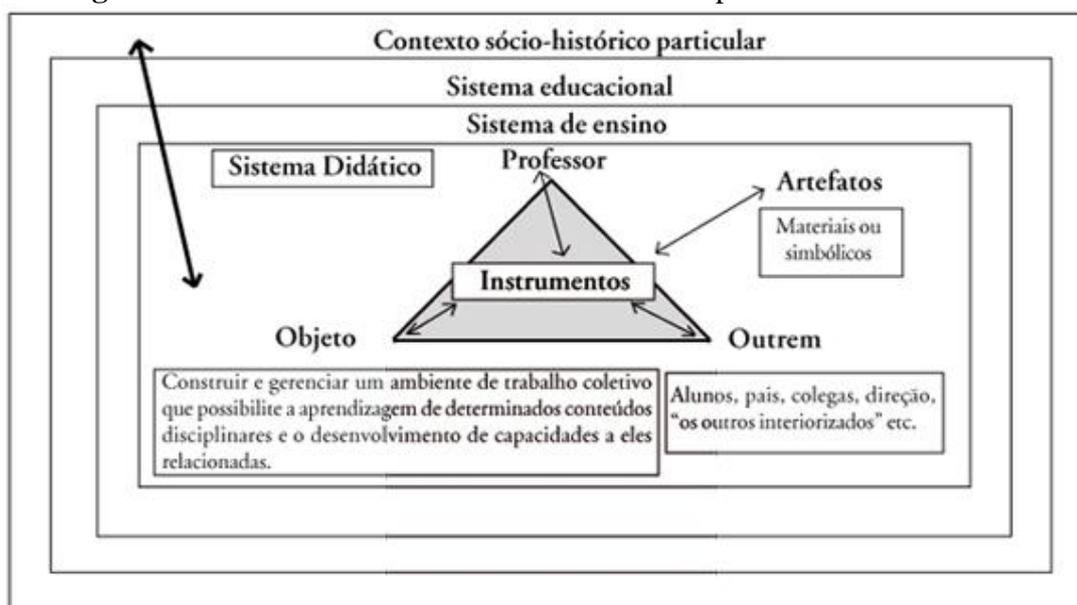
---

<sup>31</sup> ver seção 3.3.1

Podemos inferir que *gêneros da atividade* são modelos de agir que apresentam padrões relativamente estáveis que muitas vezes se encontram no coletivo.

Os enredamentos do trabalho docente foram representados em um esquema visual elaborado por Machado (2010) retratado na figura a seguir.

**Figura 6** - Elementos constituintes do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Elaborado por Machado (2010, p. 165).

Além dos elementos representados na figura acima, Machado (2010) levanta a questão de que grande parte das atividades docentes pode ser constituída fora da sala de aula, tais como reuniões de pais, eventos, festividades, avaliações, planejamentos entre outros, ilustrando o trabalho real.

O objeto de trabalho do professor, como pontua Machado (2007, p. 93), constitui-se no estabelecimento de um “meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas”. Nesse direcionamento, através da construção de um meio-aula a interação professor-aluno é intensificada, uma vez que “Para o professor, *gerir a classe* é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma *classe que funciona* é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente” (AMIGUES, 2004, p. 48).

Desta forma, os alunos se apropriam dos artefatos através da interação com a turma e com o professor, assim o meio-aula exerce para os alunos o papel de uma organização cognitiva que conduz uma memória coletiva e regras sociais redescobertas na própria ação.

À luz destas perspectivas, ao concebermos o trabalho docente como uma atividade

engendrada por complexidades e diversas camadas, passamos a compreender, em concordância com Amigues (2004), que a constituição do trabalho do professor seria a representação e a construção da história do sujeito em suas dimensões psicológicas, físicas e sociais. Como já mencionado, importante reafirmar que a identidade profissional é constituída dentro de uma multidimensionalidade e os elementos constitutivos do trabalho docente representados pelas *prescrições, coletivo de trabalho, regras de ofício e ferramentas* (AMIGUES, 2004) possibilitam uma identificação entre os indivíduos envolvidos na atividade de trabalho.

Em suma, as **prescrições** organizam o meio de trabalho do professor e o dos alunos. Elas são (re)interpretadas, (re)elaboradas e (re)avalidadas pelo professor, se possível e necessário. As **regras de ofício** incluem gestos genéricos, que são relativos ao conjunto de professores, e gestos específicos, relativos à disciplina (AMIGUES, 2004). O **coletivo de trabalho** referencia a organização do ambiente de modo a construir respostas às prescrições, às autoprescrições coletivas e aos grupos locais aos quais pertencem. No entanto, também se refere a um sentido mais amplo, englobando as condições próprias da profissão. As **ferramentas** usualmente concebidas por outros possuem caráter adaptável, uma vez que podem ser transformadas pelos professores em instrumentos para a ação objetivando organizar a própria atividade, moldadas para uma maior eficiência. Podem ser transformadas pelos professores em instrumentos para a ação intitulada de *gênese instrumental*<sup>32</sup> (RABARDEL, 1995).

No que se refere aos elementos constitutivos do trabalho docente, pontuamos em relação às ferramentas a diferença entre um artefato e um instrumento. Apoiamo-nos na ideia de que se um artefato, originalmente foi concebido e usado por uma pessoa ou grupo de pessoas em resposta a um objetivo específico, o instrumento é construído a partir deste, durante a realização de uma atividade. Assim sendo, as funções previamente concebidas são modificadas e outras novas funções são desenvolvidas durante a sua utilização. Sintetizando o conceito de *gênese instrumental*, como já mencionado neste estudo, entendemos que a constituição do instrumento ocorre a partir do artefato no decorrer da atividade realizada pelo usuário.

Vale salientar que os elementos constitutivos do trabalho docente foram objeto de estudo em diversas pesquisas do GELIT, como por exemplo, em Araújo (2021). Importante mencionar que os elementos propostos por Amigues (2004) e a referida investigação nos deu

---

<sup>32</sup> Gênese instrumental, conceito denominado por Rabardel (1995) relacionado ao processo de apropriação de um determinado artefato pelo sujeito e os esquemas desenvolvidos por este sujeito que transformam o artefato em instrumento.

aportes para delinear os grupos temáticos em nossa análise, como veremos mais adiante no Capítulo 4.

Araújo (2021) acessou mais duas categorias vinculadas ao seu colaborador, um professor de inglês/estagiário/pibidiano, a saber, categorias relativas as condições dentro e fora de sala de aula, nomeada *eu-fatores externos*, e a outra categoria de caráter subjetivo do professor diante de seu trabalho, denominada *eu-fatores intrapessoais*, que afetavam seu poder de agir. Dessa forma, alinhada às reflexões de Machado *et al.* (2009, p. 39) em relação ao esquema proposto por Amigues (2004), as categorias elencadas por Araújo (2021) corroboram um entendimento mais abrangente sobre o trabalho do professor, ampliando os objetos constitutivos do trabalho docente.

Julgamos de substancial importância analisar e interpretar o trabalho do professor no ERE, pois, ao verbalizar suas ações, o docente tem a possibilidade de refletir e ressignificar suas práticas. Ilustrando nossa percepção, citamos Lousada (2004, p. 290), ao atestar que “a própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e gerador de transformação”.

Assim, após discutirmos noções importantes no tocante ao quadro teórico do ISD e das Ciências do Trabalho, reafirmamos aqui questões que serão retomadas no curso deste estudo, tais como os conceitos de *trabalho prescrito, real e realizado*. Por fim, à vista destas observações, apresentamos no capítulo a seguir o percurso metodológico desta investigação.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia que direcionou nosso estudo. Para tanto, discorreremos sobre sua natureza qualitativo-interpretativista (GIL, 2002; LINCOLN; DENZIN, 2006), para então seguirmos à exposição do contexto da pesquisa. Em sequência, delineamos o perfil de nossa colaboradora, elencamos os procedimentos de geração de dados e instrumentos de pesquisa.

Dando prosseguimento, demonstramos a situação de produção de dados, de acordo com Bronckart (1999; 2008) em seus parâmetros físicos e sociossubjetivos. Discorreremos acerca das (re)adequações na geração de dados, expomos os procedimentos de análise utilizados para responder às questões propostas neste estudo e por fim, apresentamos os conteúdos temáticos elencados nos textos de nossa colaboradora.

### 4.1 Rotas percorridas

A dimensão formativa de um professor ultrapassa as barreiras da técnica, traduzidas na capacidade de seguir prescrições, aplicar regras e conhecimentos produzidos por outras instâncias. À vista disso, nossa investigação atenta para as relações assumidas com a prática docente a partir de ressignificações provenientes de sua própria atividade, concordando com Tardif (2002) ao afirmar que toda pesquisa sobre ensino requer assinalar a subjetividade dos docentes como atores em ação em sua práxis, colocando-os como sujeitos detentores de saberes específicos do seu *métier*.

Assim, com o propósito de investigar as representações sobre o trabalho docente e a construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação no contexto do ERE, este estudo, aliçerçado no ISD, afirma o papel da linguagem como crucial ao desenvolvimento humano, por entendermos, amparados em Bronckart (2007 [1999]), que nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso.

Justificando as motivações para esta investigação, como já referido no início desta tese, diante do meu lugar social como professora do curso de Letras inglês da UEPB Campus III, atuando com professores em formação inicial, levantei questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa no eixo dos estudos da formação inicial do professor como prática social permeada pela linguagem.

Dessa forma, a partir de razões já mencionadas, instigui-me a realizar esta pesquisa situada na área da LA, que investiga o trabalho do professor dentro do quadro teórico-

metodológico do ISD (BRONCKART, 2006;1999/2007; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006a; 2010).

Amparados ainda em estudos de pesquisadores que têm como perspectiva os aportes do ISD e das Ciências do Trabalho para o estudo dos textos *no* e *sobre* o trabalho docente como Lousada (2004; 2006; 2011), Medrado (2011), Bulea (2010), Machado, Ferreira e Lousada (2011), dentre outros e embasados também em estudos sobre identidade. (DUBAR, 2005; HALL, 2014), buscamos compreender as relações entre a linguagem, trabalho educacional e construção identitária profissional no ensino remoto emergencial.

Partindo desses encaminhamentos, reitero a questão norteadora desta pesquisa: **De que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção identitária?**

Após apresentar a questão norteadora, abordo os desdobramentos que originam as perguntas complementares:

- i) Quais mecanismos enunciativos destacam-se nos textos da professora de inglês em formação no ERE?
- ii) De que maneira os mecanismos enunciativos evidenciam nos textos a tematização das emoções da docente?
- iii) De que modo as emoções, tensões e impedimentos na construção do meio-aula sinalizam para o trabalho real e para a construção identitária da professora de inglês em formação no ERE?

Assinaladas as perguntas de pesquisa, explicitamos nosso **objetivo geral** que é investigar as representações de uma professora de inglês em formação no Ensino Remoto Emergencial e o que revelam sobre seu agir e sua construção identitária.

Buscando responder as indagações propostas, traço os objetivos específicos deste estudo que nos ampararam a direcionar a pesquisa e que relacionamos abaixo:

- Analisar nos textos os mecanismos enunciativos com base em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009).
- Identificar e analisar os mecanismos enunciativos evidenciados nos segmentos em que as emoções da professora de inglês em formação são tematizadas.
- Examinar os elementos do agir, as tensões e os impedimentos na construção do meio-aula e o que revelam sobre o trabalho e construção identitária da docente.

Na seção seguinte abordamos a natureza da pesquisa, com a finalidade de elucidar nossos passos metodológicos nesta investigação

## 4.2 Natureza da pesquisa

Esta investigação fundamentada no paradigma da pesquisa qualitativo-interpretativista alinha-se à área da Linguística Aplicada ao conceber o caráter sócio-histórico e discursivo da linguagem como componente essencial para o desenvolvimento humano e construção da identidade. Denzin e Lincoln (2006, p. 391) definem investigação qualitativa “como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”. Nesse direcionamento, seguimos os passos orientados por Gil (2002), que pautas as etapas de um estudo de campo de natureza qualitativa e que seguem, respectivamente: a elaboração do projeto inicial; a exploração preliminar; a formulação do projeto de pesquisa; a coleta de dados; a análise do material e a redação do relatório, que em nosso caso refere-se à tese.

A partir de uma vertente qualitativa, Lüdke e André (1986) discutem sobre duas formas de realização de pesquisa nessa área representadas pela pesquisa etnográfica e o estudo de caso. A primeira assenta-se nos pressupostos metodológicos do tipo etnográfico e compreendem a observação, a história de vida, entrevistas, entre outras técnicas. A segunda é aplicada diante da necessidade de estudar uma situação singular. No entanto, ambos os procedimentos compreendem as questões humanas como uma atividade interativa e interpretativa e que se realiza na socialização.

Ressaltamos o caráter qualitativo-interpretativista deste estudo, pois abrange experiências individuais e coletivas observando atentamente os fenômenos sociais que se realizam em um determinado contexto. Sobre esse modelo de pesquisa, Erickson (1998) aponta que os observadores usam principalmente dois métodos de geração de dados: a observação e o questionamento, que podem ser realizados de diversas maneiras, por exemplo, as anotações de campo escritas por observadores, coleta de documentos, gravações de áudio e vídeo e entrevistas que provêm informações e detalham os eventos investigados.

As formas de geração de dados competem entre si para a produção de evidências na pesquisa. Erickson (1998) também enfatiza que o dever ético primordial do pesquisador é explicar aos colaboradores as ações que serão realizadas durante o estudo, além de exigir o consentimento dos participantes. Sobre essa questão, Celani (2005, p. 109) manifesta que “a construção de significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações”, portanto a reponsabilidade e as obrigações na pesquisa se configuram como uma via de mão dupla a ser partilhada pelos participantes envolvidos.

Entre as duas vertentes apresentadas em pesquisas dessa natureza, classificamos esta

investigação como estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo em vista estudarmos uma situação específica ao analisar as representações do trabalho docente e a construção identitária profissional de uma professora em formação inicial no ERE. Segundo as referidas autoras, o estudo de caso apresenta características fundamentais que visam à descoberta, enfatizam a interpretação em um contexto, procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, fazem uso de diversas fontes de informação, permitem generalizações naturalísticas, buscam representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social e fazem uso de linguagem mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As características listadas sinalizam para uma investigação que retrata as complexidades de uma situação em particular. Faz-se relevante mencionar que este tipo de investigação congrega registros de diferentes naturezas, como entrevistas gravadas e transcritas, textos produzidos pela colaboradora, interações online entre pesquisadora e colaboradora, reforçando a concepção da construção de significados por meio da intersubjetividade. Ressaltamos ainda que o estudo de caso descritivo investiga um caso particular, podendo ser de um indivíduo ou de uma comunidade em um contexto específico, como realizado nesta investigação.

Em consonância com a Res. CNS n. 466/12<sup>33</sup>, a revisão ética de toda e qualquer pesquisa que envolve seres humanos não poderá ser separada de sua análise científica devido aos possíveis riscos envolvidos, portanto, observando essas diretrizes, nossa investigação foi submetida ao Comitê de Ética<sup>34</sup> por meio da Plataforma Brasil. Ao fazer isso, (submeter a pesquisa ao Comitê de Ética) o pesquisador está assegurando a validade acadêmica de sua pesquisa, além de ser uma maneira de assegurar proteção ao colaborador.

Tendo em vista discutir o papel do pesquisador em estudos desta natureza, Bortoni-Ricardo (2008) explicita a relação entre o conhecimento gerado na pesquisa e os conhecimentos dos problemas vivenciados, fator esse que promove conduta transformadora de um pesquisador, de sua própria ação e de seus pares. Denzin e Lincoln (2006), ao discorrerem sobre a não neutralidade do pesquisador, afirmam o caráter social que este assume em um contexto histórico e político propiciando uma ação colaborativa entre pesquisado e pesquisador.

Considerando que a linguagem e as práticas discursivas são o ponto de partida desta investigação, propomos averiguar os processos de construção identitária e representações acerca do trabalho docente embasados nas representações sociais que orientam a maneira como uma professora em formação inicial compreende seu trabalho desvelando seu processo de constituição identitária profissional no ERE. Observando a colocação de Woodward (2009) de

---

<sup>33</sup> Resolução que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

<sup>34</sup> Projeto aprovado no Comitê de Ética sob o Parecer nº 4.563.874. Documento comprobatório em anexo.

que a linguagem e a identidade demandam posicionamentos sociais envolvendo produção de sentidos, proporcionando movimentos em torno de uma des/re/construção do indivíduo, ressaltamos a construção de significados por meio da intersubjetividade e suas representações.

De modo geral, esteados nos conceitos de identidade na pós-modernidade (HALL, 2014; BAUMAN, 2005), nos estudos de Dubar (2005), que abordam os processos de formação identitária como resultado das interações marcadas peças trajetórias no âmbito pessoal e social e na compreensão do discurso como fabricante da identidade (MOITA LOPES, 1998), assumimos o pressuposto de que a construção identitária profissional na formação docente é constituída por um “coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas)” (REICHMANN, 2015, p. 64) expressas nos textos empíricos produzidos por uma professora de inglês em formação inicial no ERE.

Avocando essas colocações, situamos nossos contextos de pesquisa iniciando pela configuração físico/espacial, dando enfoque ao curso de letras do Campus III/UEPB, como também explicitando o contexto social em que se caracterizou este estudo.

### **4.3 Contextos da pesquisa**

Esta pesquisa teve início em 2019, ano em que ingressei no doutorado, e inicialmente seria realizada em contexto presencial. Contudo, como já mencionado, o planejamento inicial foi entrecortado por uma situação adversa de calamidade pública mundial e urgiu ser adaptado. O período de pandemia de Covid-19 em 2020, que suspendeu as atividades presenciais nas escolas, comércio, empresas e universidades, nos levou a novas indagações nesta investigação. A realidade do ERE trouxe inicialmente desafios para esta pesquisa, modificando a ótica e a necessidade de adequação ao momento vivenciado pela pesquisadora e pela colaboradora.

A partir de então, o *lócus* de pesquisa seria o mesmo, porém as condições para a sua realização se delinearão de acordo com as necessidades e possibilidades que o ensino virtual imputou. As relações e interações nesse período mudaram e o virtual fez parte de 2020, assumindo o papel de uma entidade “quase” física. A palavra de ordem nesse momento para este estudo foi adequação frente à realidade que se revelou como única possibilidade de realização desta tese.

Isto posto, trataremos mais detalhadamente do contexto de pesquisa, que decidimos organizar em contexto físico/espacial e contexto social, a fim de dar conta da situação.

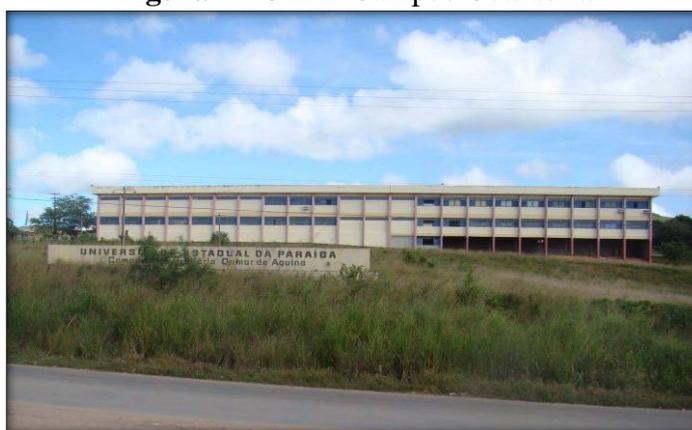
#### 4.3.1 Contexto físico/espacial: o Curso de Letras do Campus III/UEPB

Esta pesquisa tem como lócus o curso de Letras Licenciatura em língua Inglesa, que compõe um dos seis cursos ofertados no Campus III/Centro de Humanidades Osmar de Aquino, situado na cidade de Guarabira, pertencente à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O campus oferta licenciaturas em Letras/Língua Portuguesa e Letras/Língua Inglesa, História, Geografia, Pedagogia, incorporada através da Resolução 018/2006, e o bacharelado em Direito desde 1986, além do curso de Direito nos turnos diurno e vespertino.

A formação do campus tem como origem a criação da FAFIG, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira na década de 1970 e o curso de licenciatura em Letras teve seu reconhecimento em 1977 pelo Decreto Presidencial nº 81.039, tendo vigência até 1986, quando da incorporação da FAFIG à FURNE (Fundação da Universidade Regional do Nordeste), estadualizada em 11 de outubro de 1977 pela Lei nº 4.977, passando a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

O Campus Osmar de Aquino, ilustrado na figura a seguir, além de receber alunos de cidades circunvizinhas tais como Alagoinha, Solânea, Bananeiras, Sapé entre outras do brejo paraibano, promove o desenvolvimento sociocultural da região por meio de ações educativas potencializadas em cursos e atividades oferecidas à comunidade.

**Figura 7 - UEPB Campus Guarabira**



Fonte: <<https://centros.uepb.edu.br/ch/files/2014/02/uepb.jpg>>. Acesso em: 09 mai. 2022.

O centro promove projetos de pesquisa e extensão em nível de graduação e cinco cursos de pós-graduação em nível de especialização listados a seguir:

- Geografia e Território: planejamento urbano, rural e ambiental
- Direitos Fundamentais e Democracia
- Literatura; interculturalidade afro-brasileira

- História Cultural
- Ensino de Línguas e Linguística
- Literatura Comparada

O curso de Licenciatura em Letras língua inglesa, autorizado pelo Decreto Federal nº 92.4544, de 11 de março de 1986 e reconhecido em 06 de junho de 1994 através da Portaria Ministerial nº 862, funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo composto por sete professores efetivos e por professores contratados temporariamente. Sobre o objetivo geral do curso, o Projeto Político Pedagógico versa que

O Curso de Letras-Inglês do DL/CH da UEPB visa, prioritariamente, à formação de profissionais da área de Letras-Inglês (professor de língua estrangeira) para atuar no ensino fundamental - 2ª fase - e médio) competentes para uma ação pedagógica voltada para as questões socioeducacionais numa perspectiva humanística, científica e cultural. Um profissional consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PPP: LETRAS INGLÊS /LICENCIATURA, 2016, p. 31).

A habilitação em Português/Inglês foi implantada em 1999 e está ativa desde 2012. A integralização curricular demanda o tempo mínimo de quatro anos (8 semestres) e máximo de seis anos (12 semestres) e a organização curricular está estruturada basicamente em três partes que se referem à

- 1 - Dimensão Básica Específica, abrangendo os componentes curriculares, as disciplinas de Língua Inglesa, Literatura Inglesa. Redação em Língua Inglesa;
- 2 - Dimensão Formativa Básica Comum, contemplando componentes curriculares indispensáveis à formação do licenciando e que são de uma mesma área;
- 3 - Dimensão Formativa Complementar, que abarca os Componentes Curriculares Eletivos e as Atividades Acadêmico-científico-culturais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta as disciplinas que compõem o curso de Letras Licenciatura em língua Inglesa. Apresentamos no quadro adiante as disciplinas que compõem o curso:

**Quadro 3 - Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEPB**

Básico Comum	
PED03216	DIDÁTICA
PED03001	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
LTP03014	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO
PED03051	LIBRAS
LTP03082	LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL I
LTP03089	LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL II
LTP03018	LINGÜÍSTICA I
LTP03022	LINGÜÍSTICA II
PED03217	METODOLOGIA CIENTÍFICA
PED03215	POLÍTICA EDUCACIONAL
PED03007	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA
PED03003	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LTP03019	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS I
LTP03021	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS II
Básico Específico do Curso	
LTI03020	FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA I
LTI03034	FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA II
LTI03076	GÊNEROS DISCURSIVOS EM LÍNGUA INGLESA
LTI03074	HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E ANGLO CULTURA I
LTI03075	HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA E ANGLO CULTURA II
LTI03016	LÍNGUA INGLESA I
LTI03017	LÍNGUA INGLESA II
LTI03019	LÍNGUA INGLESA III
LTI03028	LÍNGUA INGLESA IV
LTI03036	LÍNGUA INGLESA V
LTI03042	LÍNGUA INGLESA VI
LTI03050	LITERATURA AFRO-AMERICANA
LTI03022	LITERATURA INGLESA I
LTI03033	LITERATURA INGLESA II
LTI03038	LITERATURA INGLESA III
LTI03043	LITERATURA INGLESA IV
Básico Específico de Estágio	
LTI03041	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
LTI03045	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
LTI03049	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
Básico Específico de TCC	
LTI03071	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCCI
LTI03072	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCCII
Complementar Eletivo	
LTI03055	ANÁLISE DO DISCURSO
LTI03060	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA I
LTI03061	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA II
LTI03062	INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA
LTI03056	INTRODUÇÃO À PRAGMÁTICA
LTI03052	INTRODUÇÃO À PSICOLINGÜÍSTICA
LTI03053	INTRODUÇÃO À SOCIOLINGÜÍSTICA
LTI03059	LITERATURA COMPARADA
LTI03063	LITERATURA E CINEMA
LTI03058	LITERATURA E ESCRITURA FEMININA EM LÍNGUA
LTI03057	LITERATURA PÓS-COLONIAL
LTI03054	TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA

Fonte: Projeto Político Pedagógico PPP: Letras Inglês /Licenciatura (2016, p. 42-44).

Importante mencionar que nossa colaboradora, durante a geração de dados, cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, que a partir do semestre 2015.1 passou a vigorar segundo a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/012/2013 (PARAÍBA, 2013) com a seguinte carga horária: Estágio Supervisionado II, com 150h de intervenção no Ensino Fundamental II, e Estágio Supervisionado III, totalizando 150h de intervenção no Ensino Médio.

Contextualizando minha atividade de professora de língua inglesa na UEPB Campus III, pontuo que minha entrada para o quadro efetivo ocorreu no segundo semestre de 2017, tendo ministrado até o ano de 2020, as seguintes disciplinas: Gêneros discursivos em língua inglesa; História da língua inglesa e anglo cultura I e II; Língua Inglesa II, III, IV e V; Metodologia do ensino de língua inglesa I e II; Teoria e prática de tradução em língua inglesa; Conversação em língua inglesa I e II e orientações de TCC.

O primeiro semestre de 2020 teve início de forma presencial, entretanto, com a publicação da Portaria UEPB/GR/0014/2020 <sup>35</sup> seu funcionamento foi suspenso até o dia 12 de abril do mencionado ano. A partir desta data, após reunião entre gestores de instituições de

<sup>35</sup> <<https://transparencia.uepb.edu.br/administrativo/atos-administrativos/>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ensino superior do estado da Paraíba, a UEPB decidiu estender a suspensão de suas atividades acadêmicas e administrativas até o dia 12 de julho por meio da PORTARIA UEPB/GR/0187/2020<sup>36</sup>.

Com o intuito de dar prosseguimento ao semestre letivo, a realização de componentes curriculares não presenciais durante pandemia da COVID-19 foi estabelecida pela RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/0229/2020<sup>37</sup>. Dessa forma, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota, por meio de plataformas digitais, por todos os *campi* da instituição.

Seguindo este calendário, iniciei o primeiro semestre de 2020 de forma presencial, passando para o sistema remoto de ensino no mês de julho daquele ano. Neste momento, ministrava as disciplinas: Gêneros discursivos em língua inglesa; História da língua inglesa e anglo cultura II; Língua Inglesa II e Metodologia do ensino de língua inglesa I. Nesse ínterim, também orientei três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Importante apontar que ainda em 2020, ao final deste primeiro semestre com características híbridas, saí de licença para cursar o doutorado em Linguística pelo PROLING/UFPB.

Após exposição do *locus* de pesquisa, seguimos para o contexto adaptado da pesquisa.

#### 4.3.2 Contexto social: o ensino remoto emergencial

Nossa pesquisa tem como contexto um momento histórico, político e social marcante. O momento da geração de dados se deu em circunstância diversa à planejada no início desta investigação. Em março de 2020, o surto do vírus SARS-CoV-19, classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, instaurou estado de emergência de saúde pública obrigando a execução de uma série de medidas restritivas para conter a contaminação. Dentre as medidas sanitárias, como o fechamento de estabelecimentos, o uso de máscaras e de álcool em gel, o isolamento social, em especial, redimensionou as relações humanas e principalmente reverberou na organização do sistema educacional.

Diante das medidas de prevenção atribuídas pela Portaria 343<sup>38</sup> de 17/03/2020, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia da Covid-19, a mudança imediata para um modelo de educação remota demandou a suspensão

<sup>36</sup> <<https://transparencia.uepb.edu.br/download/portaria-uepb-gr-0187-2020-prorrogacao-da-suspensao-das-atividades-letivas-presenciais/>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

<sup>37</sup> <<https://uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/quadro\\_portaria.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2020.

das atividades presenciais letivas em instituições públicas e particulares do país. Neste novo cenário, nossa pesquisa também precisou passar por adaptações.

Em virtude das regras sanitárias implantadas no período pandêmico, o modelo de ensino adotado em caráter emergencial impossibilitou a presença física de professores e alunos no mesmo espaço geográfico. Assim, no mundo e no Brasil, todas as modalidades de ensino suspenderam as aulas presenciais passando estas a acontecerem em sistema remoto, sendo veiculadas pela TV, internet, por meio de plataformas digitais, utilizando diversos aparatos eletrônicos como computadores, celulares e *tablets*.

Como já aludido, nos termos de Hodges et al., (2020) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) caracteriza-se como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo possível frente às circunstâncias de crise sanitária e compreende o uso de soluções de ensino integralmente remotas para a instrução ou a educação. No entanto, esta modalidade de ensino, que pressupõe o distanciamento entre professores e alunos, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020), não impossibilitou a presença em um novo tempo-espaço favorecido pela tecnologia: o virtual.

Nessa conjuntura, nossa colaboradora cursava o sétimo período do curso de graduação em Letras inglês na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e especificamente no primeiro semestre de 2020, estava iniciando a disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada por uma professora do quadro efetivo do Campus III da UEPB, lotada no curso de Letras Inglês.

As disciplinas de Estágio Supervisionado passaram a acontecer em aulas na modalidade remota nos dois semestres de 2020 por meio da plataforma *Google Meet*. Vale salientar que nossa colaboradora cursou a referida disciplina em sistema remoto. Em tempo, faz-se importante mencionar que a disciplina de Estágio Supervisionado II é definida pela ementa como uma oportunidade de regência e vivência de experiências didáticas na escola no âmbito do ensino fundamental.

Bel iniciou sua atividade profissional como professora de língua inglesa em turmas do ensino fundamental em escolas de um município no estado da Paraíba/PB no mês fevereiro de 2020, atuando assim no sistema de aulas presenciais por aproximadamente três semanas até o dia 18 de março, momento em que as aulas foram suspensas, passando a funcionar em sistema remoto emergencial.

A presente pesquisa, portanto, passou por modificações acompanhando o novo panorama que se desvelava, porém, o novo cenário demandou “ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza” fazendo menção ao título do livro de Perrenoud (2001) que trata sobre as complexidades e diversidades inerentes à profissão docente, especialmente dando um enfoque

ao desafio enfrentado pelos professores em reconfigurar suas ações diante de tomadas de decisões, mobilização de recursos e improvisações que ressignificam sua prática, o que nos pareceu convergir com a realidade que enfrentávamos nesse momento.

Após situarmos os contextos desta pesquisa, prosseguimos descrevendo a professora colaboradora nesta investigação.

#### **4.4 A colaboradora**

Inicialmente, entendo ser relevante uma breve explanação sobre minha inserção, como pesquisadora, no contexto desta pesquisa, para em seguida relatar como nossos caminhos, meu e da colaboradora, se cruzaram possibilitando a realização desta investigação.

Assim, faz-se pertinente relatar que ingressei como professora no curso de Letras inglês da UEPB campus III no segundo semestre de 2017 e neste semestre ministrei seis disciplinas diferentes. Contudo, três dessas foram ministradas para uma mesma turma. Esse tempo maior de trocas e interação me permitiu estabelecer um vínculo de cumplicidade e amizade com grande parte dos estudantes desse grupo e uma dessas alunas, Bel, que se tornou nossa colaboradora, chamou minha atenção por demonstrar grande interesse na aprendizagem da língua inglesa, bem como em todas as atividades propostas durante as disciplinas ministradas.

Os anos seguintes também me permitiram ministrar outras disciplinas para essa mesma turma, o que ampliou o debate sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, educação e formação de professores de línguas. Nesse contexto, meu contato com Bel só crescia e passamos a estar próximas em grande parte de sua formação inicial docente. O curso de extensão “Oficinas em língua inglesa: integrando as quatro habilidades”, coordenado e ministrado por mim no segundo semestre de 2019, proporcionou aos professores em formação praticar e dividir conhecimentos advindos de nossas aulas com a comunidade acadêmica. Bel foi uma das participantes atuantes desse curso e ministrou três oficinas, sendo abordados respectivamente os temas *Practicing recipes in English*, *Celebrations in the USA* e *Role-playing in class*, todas as atividades tendo foco na habilidade de *speaking*. Até esse momento, Bel ainda não havia cursado nenhuma disciplina de estágio ou dado aulas em escolas ou cursos de línguas.

Aluna de escola pública, Bel ingressou na UEPB, por meio do ENEM, no curso de Licenciatura em Letras Inglês no ano de 2016 aos 19 anos de idade. A decisão de cursar Letras Inglês se deu por admirar o idioma, gostar de cantar músicas, assistir filmes e ler livros no idioma alvo. O contato de Bel com a língua inglesa veio primordialmente pelas aulas na escola no ensino fundamental e médio e concorrente a isso, a facilidade em acessar conteúdos online

na internet possibilitou treinar habilidades no idioma, como principalmente as de *speaking* e *listening*. Tais informações me foram relatadas por nossa colaboradora em conversas informais durante nossas aulas na graduação nas disciplinas de Língua Inglesa II, III, Metodologia do ensino de língua inglesa I e II, Conversação em língua inglesa I as quais ministrei para a turma em que era aluna.

Bel recebeu a proposta para trabalhar como professora de língua inglesa em um município da PB no início do ano de 2020 e me reportou sobre iniciar nesse trabalho em fevereiro do mesmo ano. Mencionou ainda que em março, tão logo as aulas começassem na UEPB, ela cursaria as disciplinas de Estágio Supervisionado II e III e já estaria trilhando o caminho para as disciplinas finais de seu curso de graduação.

No período de vigência do ERE, que teve início em março de 2020, a colaboradora cursava o início do 7º semestre letivo acadêmico e dentre as disciplinas em que estava matriculada constava também a de Estágio Supervisionado II. No início do referido ano, Bel assumia sua primeira oportunidade de trabalhar como professora de inglês com turmas do ensino fundamental em escolas da rede pública, situadas em zonas rural e urbana.

Em 2020, Bel era recém-casada, não tinha filhos e morava com o marido no mesmo município em que trabalhava. Durante a pandemia em 2021, nossa colaboradora engravidou, passando a cursar as disciplinas finais da graduação, ao mesmo tempo de sua gestação. Somando a esse desafio, iniciou uma carreira como professora de inglês no ensino fundamental durante um momento novo e inusitado, o ERE, repleto de demandas digitais emergenciais.

No primeiro semestre 2020, as aulas na UEPB tiveram início no dia 2 de março e ocorreram de forma presencial até o dia 18 do mesmo mês, no entanto, a partir desta data a PORTARIA/UEPB/GR/0014/2020<sup>39</sup> suspendeu as atividades presenciais e instaurou a realização das aulas em caráter emergencial remoto por conta do cenário de pandemia.

Bel ministrou sua primeira aula no início do mês de fevereiro de 2020 e tal qual ocorrido na UEPB, também vivenciou a suspensão das aulas presenciais e instauração das aulas em caráter emergencial remoto. Assim, nossa colaboradora trabalhou de forma presencial por aproximadamente três semanas neste ano, passando a realizar as atividades que se seguiram como as aulas nas escolas municipais e as disciplinas cursadas na UEPB em espaço/tempo virtual.

O contexto particular de ensino da docente de língua inglesa Bel no ano de 2020 se deu a partir de uma carga horária dividida entre a zona urbana e a zona rural. A professora lecionou

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<https://transparencia.uepb.edu.br/download/portaria-0014-2020-suspensao-de-atividades/>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

em 7 escolas da zona urbana, funcionando nos turnos matutino e vespertino e em outras 2 escolas da zona rural também funcionando nos dois turnos já mencionados. Cada turma do ensino fundamental dispunha de uma aula semanal, com a duração de 50 minutos cada.

Dentre as situações relatadas à pesquisadora por Bel, destacamos as dificuldades de acesso às escolas da zona rural, uma vez a professora depender do transporte fornecido pela prefeitura para chegar até o local. Nem sempre os ônibus estavam disponíveis ou em bom estado para essa função e, além disso, muitos dos alunos dessas escolas precisavam faltar com frequência por questões também de transporte ou de trabalho dos pais e/ou responsáveis. Os recursos também destinados para tais escolas também pareciam ser mais escassos, já que a maioria não dispunha de equipamentos suficientes para atender aos discentes, tais como computadores, impressoras, materiais didáticos, entre outros que notadamente, segundo Bel, eram encontrados mais facilmente nas escolas da zona urbana da cidade.

Com a necessidade do ERE, as dificuldades parecem ter sido amplificadas e outras questões como conectividade, uso de equipamentos eletrônicos, acessibilidade e inclusão digital vieram à tona, configurando mais desafios a serem enfrentados pela professora iniciante.

A possibilidade de investigar o processo de construção identitária de Bel nesse cenário me pareceu relevante, uma vez que os papéis sociais de aluna e de professora manifestariam suas múltiplas dimensões, fazendo emergir representações sobre seu trabalho e sobre si mesma, revelando traços de seu agir, subjetividade e identidade docente.

O trabalho docente, por ser uma atividade que envolve dimensões prefiguradas, conflituosas, mediadas por materiais simbólicos, de caráter interacional, interpessoal, transpessoal, sendo fonte de desenvolvimento ou impedimento (MACHADO, 2007), incide no poder de agir do professor, guiando-o a tomar decisões exitosas ou não, porém próprias de seu *métier*. Portanto, observar Bel durante a trajetória que perpassa sua formação inicial, estando em um lugar de trânsito, ora como aluna, ora como professora, nos levaria a refletir sobre a formação docente que se dá em espaço, tempo e percurso não lineares, englobando diferentes aspectos de sua formação.

Uma vez contextualizado o perfil de nossa colaboradora, passamos a diante ao processo de geração de dados desta pesquisa.

#### 4.5 Construção do corpus

Nosso *corpus* constitui-se por textos em: *i*) um diário reflexivo (DR) produzido no período de maio a dezembro de 2020 e *ii*) um texto transcrito de uma entrevista de autoconfrontação simples (ACS), como ilustrado no quadro 4.

**Quadro 4** - Dados que compõem o *corpus da pesquisa*- siglas para identificação

Textos	Siglas
Diário Reflexivo (6 entradas)	D1, D2, D3, D4, D5, D6
Autoconfrontação Simples	ACS

Fonte: Elaboração própria.

Ainda no mês de fevereiro de 2020, conversei com Bel sobre a possibilidade de ser colaboradora nesta pesquisa, relatando suas impressões, observações e reflexões sobre seu agir por meio de textos escritos em um DR e em uma entrevista de ACS.

Vale relatar que em nossa primeira conversa, o cenário da educação brasileira ainda figurava no modelo de aulas presenciais e não poderíamos vislumbrar nesse momento que o sistema de ensino passaria por mudanças emergenciais no mês que se seguia.

Com efeito, salientamos que nossa decisão em centrar a análise linguístico-discursiva deste estudo nos textos produzidos no DR e em uma entrevista de ACS, ampara-se no pressuposto de que a ação humana se dá por meio da utilização de instrumentos. Assim, partimos da ideia de que sendo a linguagem uma ferramenta psicológica de organização e construção de indivíduos, examinar os textos/discursos produzidos por Bel nos permite investigar pistas de representações de sua construção identitária profissional.

Ressaltamos que nossa decisão pelo uso da ACS baseou-se nos critérios postulados pela Clínica da Atividade, assegurados no entendimento de que este instrumento possibilita ao trabalhador rever sua atividade, transformando-a em objeto de sua atividade presente, por meio das percepções, comentários, julgamentos e avaliações produzidas na situação de interação entre pesquisadora e colaboradora. Apresentamos no quadro 5 as informações referentes à entrevista de ACS

**Quadro 5** - Dados que compõem o *corpus da pesquisa* - ACS

Data	Procedimento	Duração
10/09/2020	Realização da ACS - gravada por meio da plataforma Google Meet	28min34s

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com o propósito de explicar o critério de escolha dos textos do DR a serem analisados, buscamos selecionar nas 30 páginas, divididas em 11 entradas<sup>40</sup>(quantidade de vezes em que a colaboradora deu início a um novo texto no diário) que compõem o DR, textos que apresentassem as temáticas relacionadas ao trabalho docente na modalidade de ERE. Dessa forma, selecionamos 6 entradas<sup>41</sup> organizadas cronologicamente, conforme recebimento dos textos.

**Quadro 6** - Dados que compõem o *corpus* da pesquisa - Diário reflexivo

<b>Diário reflexivo</b>	<b>Quantidade de linhas escritas<sup>42</sup></b>
Entrada 1	17 linhas
Entrada 2	5 linhas
Entrada 3	5 linhas
Entrada 4	19 linhas
Entrada 5	5 linhas
Entrada 6	15 linhas

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Após termos apresentado os dados que constituem nosso *corpus*, prosseguimos para a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação.

#### 4.5.1 Instrumentos de pesquisa

Textos de um diário reflexivo e uma entrevista de autoconfrontação simples compõem os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa. O primeiro deles, configura-se como um instrumento útil no espaço de formação de professores, permitindo o registro de sentimentos, pensamentos e dúvidas, estabelecendo uma relação entre as vivências pessoais e acadêmicas com as práticas de sala de aula, como já evidenciaram pesquisas de diferentes autores apoiadas tanto no paradigma do professor reflexivo, centrado na epistemologia prática, como em Schon (1983) e Zeichner (1993), quanto na pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 1995; 1999).

O diário tornou-se objeto de estudo em pesquisas no âmbito da LA relacionadas às

<sup>40</sup> As 6 entradas do diário reflexivo que compõem o nosso corpus encontram-se juntamente com a entrevista de ACS no apêndice desta tese.

<sup>41</sup> Os textos (entradas) no DR selecionadas não sinalizavam as datas em que foram escritos. Dessa forma, consideramos para fins de análise, a ordem cronológica de recebimento dos textos que se deu entre março e novembro de 2020.

<sup>42</sup> A contagem das linhas nos textos do DR foi realizada pós digitação dos textos.

narrativas docentes, utilizados como diários de aula em (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005; ZABALZA, 2004); como diário de leitura (MACHADO, 1998); como diário dialogado na formação continuada de professores (REICHMANN, 2001,2007) e coordenadores (LIBERALI, 1999). Importantes contribuições de pesquisadores como Signorini (2006), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), Burton et al. (2009), Stutz (2012), Reichmann (2013), entre outros, enfatizam a relevância da escrita de diários em pesquisas nos contextos de formação docente.

A escrita de diários reflexivos possibilita ao professor em formação expressar sua experiência profissional e se re(construir) como “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” (KLEIMAN, 2006, p. 80), permitindo-se reconhecer como agente de letramento (KLEIMAN, 2006; 2011; REICHMANN, 2012). Kleiman e Matêncio (2005) afirmam que o letramento do professor não é apenas um processo exclusivamente instrumental, mas está inserido em uma conjuntura mais ampla, que envolve a relação dessas práticas com o conhecimento de mundo do professor em formação, revelando seu papel na construção da identidade profissional.

Clandinin e Connelly (1999, p. 2), ao tratarem sobre a importância dos diários reflexivos na pesquisa narrativa na formação docente, utilizam a expressão “paisagens de saberes profissionais” para ilustrar a ideia de que a paisagem assume uma posição de construção narrativa, composta de dois lugares diferentes representado pelos espaços dentro e fora da sala de aula. Reichman (2009) advoga a perspectiva sócio-histórica da linguagem ao discorrer sobre as diversas camadas ideológicas que compõem as palavras em um quadro maior das relações sociais. Assim, Reichmann (2009, p. 73) afirma que “[a]o reconstruir histórias pessoais e profissionais por meio de memorizações, ao criar sentido do presente e ao sinalizar possibilidades profissionais, produções diaristas podem ser cruciais, ressignificando processos de letramento de professores de línguas”.

Stutz (2012) em consonância com Reichmann (2009), referencia que o diário reflexivo é uma ferramenta auxiliar na formação do docente, proporcionando ao profissional um posicionamento transformador da sua própria ação. Liberali (1999) também argumenta em favor da escrita de diários ao afirmar que esse instrumento pode contribuir para que os alunos e professores possam concatenar teoria e prática, possibilitando uma reflexão sobre o que já foi realizado e sobre as futuras realizações dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

Compondo os dados desta tese, textos produzidos por uma professora de língua

inglesa em formação em um diário reflexivo nos permitem, a partir de uma perspectiva diacrônica (ZABALZA, 2004), observar as percepções, vivências, enfrentamentos e desafios nos eventos narrados. Consideramos em nossa pesquisa o diário reflexivo como ferramenta capaz de contribuir com a construção da identidade profissional docente, uma vez que o diário reflexivo configura-se como um instrumento capaz de dar voz ao professor, permitindo, segundo Signorini (2006, p. 54), “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho”.

Mazzilo (2006) aponta a importância do papel dos diários escritos por professores na situação de alunos ao afirmar que os dados expostos neste instrumento possibilitam ao professor observar, interpretar e avaliar ações, confrontando seu próprio trabalho e suas ações as ações de outros professores, que terminam por reverberar em sua formação profissional. Assim, notamos que o valor subjetivo da professora acerca das representações sobre si, sobre seu trabalho e sobre seus sentimentos são afetadas pelos fatores intrapessoais. Diante de tal percepção, reiteramos a pertinência do conceito de mundos discursivos para um modelo de análise do ISD, já que o entendimento das ações de linguagem constitui-se pelas representações individuais e coletivas dos actantes.

A partir desta constatação, nossa visão se coaduna com Reichmann (2007) ao apontar o diário reflexivo em contextos de formação inicial ou continuada como um espaço que favorece ao professor expressar sentimentos como anseios, conflitos, tensões. Portanto, nesta pesquisa, reafirmamos que ao elaborar textos reflexivos no diário, o professor tem a possibilidade de expressar sua voz, configurando uma característica importante deste instrumento, que é a de ser um espaço de reflexão e (re)elaboração de práticas contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

Sobre o caráter pessoal e formativo do diário reflexivo, Reichmann (2007, p. 229) afirma que “[...] o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos – enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças e práticas”. À vista disso, a escrita de diários para o professor em formação inicial, sob o olhar de Nunan (1990), é vista como benéfica, já que esse instrumento possibilita ao professor em formação avaliar, pensar e examinar suas crenças sobre ensino e aprendizagem, outrossim, oportuniza uma aprendizagem que vai além do espaço restrito da sala de aula no contexto da formação.

Os diários reflexivos são tidos como gêneros de textos que segundo Signorini (2006, p. 8) assumem uma função catalisadora, ou seja, “que favorece o desencadeamento e a

potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

Reconhecemos que os diários podem ser utilizados nos mais diferentes contextos, por exemplo, na produção individual, aluno-aluno ou na escrita entre aluno e professor. Na ótica deste estudo, assumimos o diário como uma ferramenta atuante nos processos de construção de identidade docente, tendo em vista as diferentes possibilidades propiciadas ao professor em formação de se expressar, fazer autocrítica, elaborar pensamentos e refletir sobre sua atividade. Coerente com Zabalza (2004) e Reichmann (2007), podemos afirmar que o registro da prática docente materializado em forma de diário, atua como “gatilho” para construção da identidade profissional. A partir desse pressuposto, entendemos que investigar os textos produzidos no diário reflexivo pode revelar traços da configuração identitária de nossa colaboradora.

O outro instrumento de pesquisa utilizado neste estudo, a *autoconfrontação simples* (ACS), possibilita ao trabalhador observar seu trabalho e refletir sobre suas ações. Nas palavras de Clot (2010, p. 38)

a situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes. Assim, eles dialogam com eles mesmos.

Desenvolvido por Faita (1997), o procedimento metodológico da autoconfrontação assumiu uma nova dimensão no contexto da Clínica de Atividade que tem como base de seus estudos a saúde do trabalhador, considerando elementos relacionados às prescrições, tensões e à atividade realizada e o real da atividade. Clot (2006) propõe o estudo dessas questões, porém observando demandas intrínsecas ao ser humano no desenvolvimento de sua atividade.

Esse procedimento é realizado em três momentos em sequência, segundo Clot (2010). Como primeiro passo, é preciso que um grupo ou um voluntário esteja disposto a ser observado em uma situação de trabalho, por meio de filmagem. No segundo passo, essa gravação passa a ser objeto de análise entre o sujeito filmado e o pesquisador, no caso da ACS, e como terceiro passo, será confrontada a imagem entre dois sujeitos e o pesquisador, no caso da AC cruzada.

A autoconfrontação cruzada difere da simples, uma vez que, ao invés de filmar apenas um trabalhador, dois trabalhadores são filmados em situação de serviço. Como segundo passo, os trabalhadores confrontam situações similares dos trechos das ACS simples, porém com a presença do pesquisador. Dessa forma, cada um pode perceber e

colocar seus posicionamentos sobre suas percepções das cenas filmadas, sendo este momento conduzido pelo pesquisador. A autoconfrontação pode se estender ao coletivo de trabalho por meio de uma discussão que consiste em exibir o vídeo a um grupo maior de trabalhadores, no caso da AC cruzada. Este procedimento promove momentos de reflexão, discussão, reconfigurações que subsidiam uma transformação da realidade observada.

A seguir, especificamos a situação da produção de dados desta pesquisa.

#### 4.5.2 Situação da produção de dados

Na busca por alcançar nosso objetivo, decidimos analisar textos/discursos produzidos em um diário reflexivo (DR) escrito pela professora no período de maio a dezembro de 2020. Ainda, por possibilitar a constituição de reconfigurações sobre o trabalho docente e a construção identitária profissional, examinamos também os textos/discursos gerados em uma entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS).

Em concordância com Bronckart (1999; 2008), faremos a descrição dos parâmetros físicos e sociossubjetivos da produção do diário reflexivo e da situação de autoconfrontação. O autor considera os seguintes parâmetros físicos: lugar de produção, momento de produção, emissor sendo produtor ou locutor e receptor, sendo coprodutor ou interlocutor. Ainda conforme afirma Bronckart (1999), o texto se assenta em uma interação de comunicação implicando a existência de um mundo social e de um mundo subjetivo estabelecidos pelos seguintes parâmetros: o lugar social, o enunciador (emissor ao ocupar um lugar social), descrito por Bronckart (1999) como termo referente às propriedades sociossubjetivas do autor, advindos da análise da situação de ação, o destinatário (na posição social de receptor) e o(s) objetivo(s) da interação.

Considerando que o diário reflexivo foi escrito no decorrer de dois semestres letivos, por questões metodológicas, decidimos analisar seis entradas geradas no contexto do ERE no período de maio a dezembro de 2020. Vale ressaltar que a produção diarista passou a não seguir nenhum tipo de prazo ou regra e que além da escrita livre, como antes já combinado, os prazos e o envio para a pesquisadora seriam realizados em momento oportuno para a colaboradora.

Os textos do diário reflexivo foram enviados para a pesquisadora por meio digital, usualmente via *e-mail* ou mensagem no *whatsapp*. A colaboradora decidiu manter um caderno físico para a escrita, com o intuito de escaneá-lo para enviar para a pesquisadora ora por *e-mail*, ora por *whatsapp*. A seguir, apresentamos a síntese da situação de produção dos dados.

**Quadro 7** - Parâmetros físicos da produção do diário reflexivo

Lugar de produção	Momento de produção	Emissora	Interlocutora
Residência da colaboradora	Geração de dados entre os meses de maio e dezembro de 2020	Professora em formação no curso de Letras na UEPB Campus III e professora de língua inglesa do ensino fundamental em escolas do município da PB	Professora do curso de Letras/ Inglês UEPB Campus III

Fonte: Elaboração da autora.

**Quadro 8**- Parâmetros socio subjetivos da produção do diário reflexivo

Lugar social	Objetivos comunicativos	Papel social da enunciativa	Papel social da interlocutora
A academia: Instituição de formação da colaboradora	Refletir acerca das regências da aula e de seu papel como professora	Professora colaboradora	Professora pesquisadora

Fonte: Elaboração da autora.

Passando para a descrição da entrevista de ACS, destacamos sua ocorrência no dia 10 de setembro de 2020, exatamente 14 dias após aula gravada e disponibilizada por Bel aos alunos. Ressaltamos que as videoaulas eram viabilizadas aos alunos de forma assíncrona, por meio do aplicativo *whatsapp*, em grupos criados no *app* pela professora para cada uma de suas turmas.

Optamos por realizar a ACS por meio da plataforma *Google Meet*, que permitiu à pesquisadora gravar a entrevista, bem como utilizar diferentes recursos durante a sessão com o intuito de transcrever posteriormente.

O primeiro passo foi receber a videoaula gravada por Bel, com a duração de 10min18s. Após o recebimento, agendei a ACS explicando a intenção da gravação e como se dariam os procedimentos durante a entrevista. Bel foi informada de que, enquanto assistíamos à aula, poderia pedir para parar ou ser questionada em momentos diferentes sobre diversos aspectos. A ACS teve duração de 28min34s.

Observando o descrito por Clot (2010, p. 138), que “a situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-espectador, o que eles julgam ser suas constantes (...)”, entendemos que o espaço de reflexão provido pela ACS permitiu à professora observar seu próprio trabalho e ponderar sobre suas ações naquele contexto.

Contudo, sinalizamos a necessidade de implementar modificações em decorrência da realidade do ERE. Primeiramente, Bel gravou uma aula com o conteúdo sobre *houses/home* para uma turma do quinto ano, disponibilizando aos alunos o acesso pelo aplicativo *whatsapp*,

e, em seguida, encaminhou a mesma aula via *e-mail* para a pesquisadora, com o objetivo de utilizarmos na sessão de ACS. Os quadros abaixo demonstram uma síntese da produção dos dados da ACS:

**Quadro 9** - Parâmetros físicos da Autoconfrontação Simples (ACS)

<b>Lugar de produção</b>	<b>Momento de produção</b>	<b>Emissora</b>	<b>Interlocutora</b>
Espaço virtual - Residência da colaboradora e residência da pesquisadora, uma vez ter sido realizada em sistema remoto por meio da plataforma Google Meet	Tarde do dia 10/09/2020	Professora em formação no curso de Letras na UEPB Campus III e professora de língua inglesa do ensino fundamental em um município da PB	Professora do curso de Letras/ Inglês UEPB Campus III.

Fonte: Elaboração da autora.

**Quadro 10** - Parâmetros socio subjetivos da produção da Autoconfrontação simples

<b>Lugar social</b>	<b>Objetivos comunicativos</b>	<b>Papel social da enunciativa</b>	<b>Papel social da interlocutora</b>
Residência da colaboradora	Provocar reflexões na colaboradora sobre questões relativas a seu trabalho docente	Professora colaboradora	Professora pesquisadora

Fonte: Elaboração da autora.

Para o recorte em nossa análise dos dados, optamos por examinar 20 fragmentos da entrevista de ACS, por entendermos que tais fragmentos se relacionavam aos temas mais significativos que emergiram nos textos sobre o trabalho docente no ERE. Em tempo, destacamos que as transcrições dos dados analisados na entrevista de ACS desta pesquisa foram realizadas pela pesquisadora.

Apresentados a natureza e os contextos da pesquisa, a colaboradora, a geração de dados, os instrumentos de pesquisa e a situação da produção de dados, trataremos na seção seguinte sobre algumas reformulações na realização desta investigação.

#### 4.5.3 (Re)construção do corpus

A realização desta pesquisa foi atravessada por eventos externos que se tornaram decisivos em muitos aspectos de sua elaboração e desenvolvimento, suscitando algumas questões sobre os procedimentos seguidos para a geração e análise de dados que requerem uma discussão mais pormenorizada.

Primeiramente, destacamos que a autoconfrontação necessitou passar por adaptações diante do contexto de ERE. O método de autoconfrontação simples (ACS) consiste em uma análise das gravações em vídeo que permite ao trabalhador visualizar seus procedimentos de

trabalho orientado por um pesquisador. Clot (2010, p. 145) diz que “a autoconfrontação clássica [...] eis uma atividade em si na qual o trabalhador descreve e repensa a situação de trabalho para o pesquisador e para si mesmo”.

Tal procedimento parte inicialmente de uma demanda solicitada aos ergonomistas, pelo coletivo de trabalho, escola, instituição e/ou empresa, diante de uma necessidade observada. Cabe ressaltar que os pesquisadores são sempre externos ao local de trabalho. Assim, apontamos a primeira diferença entre nosso contexto de pesquisa e os trabalhos desenvolvidos pelos estudos da Ergonomia de linha francesa, uma vez que, no caso específico deste estudo e alinhando-se às pesquisas no GELIT, a indagação partiu da própria pesquisadora.

Outro ponto a ser levantado refere-se ao contexto de realização da autoconfrontação que divergiu do contexto francês. Em nosso cenário, o trabalhador e as situações a serem escolhidas para a filmagem não partiu do coletivo de trabalho. Nossa entrevista de ACS ocorreu de forma remota, sendo realizada por meio de uma plataforma online. No momento de nossa geração de dados, vivíamos o isolamento social em virtude da pandemia, portanto, não havia nenhuma possibilidade de deslocamentos para realização de encontros presenciais.

As etapas específicas da ACS guiadas pelos profissionais da Clínica da Atividade são comparadas com as etapas desenvolvidas por neste trabalho, descritas no quadro a seguir:

**Quadro 11** - Diferenças nos procedimentos da ACS

	<b>ACS desenvolvida por pesquisadores da Clínica da Atividade de linha Francesa</b>	<b>ACS adaptada para esta investigação</b>
<b>Solicitação</b>	Instituição e/ou empresa sem relação com o pesquisador.	Pesquisadora que atua como professora da instituição onde a colaboradora tem vínculo.
<b>Organização do grupo de trabalhadores a serem filmados</b>	Trabalhadores escolhem as situações e os trabalhadores que tomarão parte na filmagem.	A pesquisadora direcionou um pedido de colaboração a Bel, que aceitou fazer parte de nossa investigação. A aula filmada foi escolhida em conjunto entre pesquisadora e colaboradora.
<b>Realização da ACS</b>	Realizadas em caráter de AC simples; depois em caráter de AC cruzada.	Realizada AC simples.
<b>Extensão ao coletivo de trabalho</b>	Dados são lançados e mostrados ao coletivo de trabalho.	Não ocorreu. (Contudo, a professora terá acesso à Tese. Ademais, os dados obtidos nesta tese poderão ser discutidos nas escolas onde a colaboradora atua e em outros coletivos, como por exemplo, a universidade)

Fonte: Elaboração da autora.

As diferenças nas realizações dos procedimentos podem levantar questões em relação à validade das ACS, no entanto, consideramos que as análises propostas e realizadas apontam para uma confirmação da validade de nosso processo de realização da ACS, em sintonia com o momento sócio-histórico.

Finalizando, penso que seja pertinente retratar o percurso do diário reflexivo que juntamente com as ACS, compõe nosso corpus. Dessa forma, o diário reflexivo exigiu adaptações na escrita diarista, pois alguns textos foram escritos em um caderno brochura, seguindo o suporte tradicional, porém, em outras vezes foram escritos por meio de dispositivos como celular, *tablet* e computador. Estes aparatos ofertam novas modalidades de escrita, incluindo o uso de figuras e abreviações de palavras, seguindo as tendências da escrita no mundo digital.

Outro ponto importante a mencionar é que a comunicação entre alunos e professores no universo virtual relatadas nas entradas do diário reflexivo salientou o caráter dinâmico e flexível deste instrumento reiterando sua característica de elemento que se molda às necessidades decorrentes da vida contemporânea.

Traçado o panorama referente às readequações dos procedimentos de pesquisa, explanamos a seguir a partir de uma análise descendente baseada no quadro do ISD, o passo a passo da análise do *corpus* deste estudo.

#### 4.6 Procedimentos de análise

Com o intuito de responder cada uma das questões de nossa pesquisa, recorreremos aos procedimentos postulados pelo ISD, observando o folhado textual proposto por Bronckart (1999, 2007) e Machado e Bronckart (2009), perpassando pelos estudos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004, FAITA, 2004, SAUJAT. 2004; CLOT 2006, 2010).

Retomamos a **questão norteadora** deste estudo, qual seja: De que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção identitária?

Para tanto, visando descrever os planos e categorias de análise do *corpus*, esquematizamos no quadro a seguir as **questões de pesquisa**, assim como os **procedimentos de análise** utilizados para respondê-las.

Quadro 12 - Procedimentos de análise

Questões de pesquisa	Procedimentos de análise
Quais mecanismos enunciativos destacam-se nos textos da professora de inglês em formação no ERE?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos mecanismos enunciativos nos textos do diário reflexivo e da autoconfrontação que se destacam nas categorias temáticas, com base em:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Bronckart (1999): <i>vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor; modalizações lógicas, pragmáticas, deônticas e apreciativas.</i></li> <li>➢ Machado e Bronckart (2009): <i>marcas ou índice de pessoas, dêiticos, marcas/índices de inserção de vozes e modalizadores adjetivos, subjetivos e de enunciado.</i></li> </ul> </li> </ul>
De que maneira os mecanismos enunciativos evidenciam nos textos a tematização das emoções da docente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da infraestrutura geral dos textos do diário reflexivo, atentando para os mecanismos enunciativos (como expresso nos procedimentos de análise da primeira pergunta de pesquisa) e para os elementos do agir em relação às emoções da professora, destacando os segmentos em que são tematizadas.</li> </ul>
De que modo as emoções, tensões e impedimentos na construção do meio-aula sinalizam para (i) o trabalho real e (ii) para a construção identitária da professora de inglês em formação no ERE?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de questões na autoconfrontação referentes à construção do meio-aula no ERE.</li> <li>• Análise das representações sobre o trabalho docente constituídas pela professora de inglês em formação, observando na entrevista de autoconfrontação as dimensões do agir e os objetos constitutivos do trabalho do professor, a fim de tecer relações coma construção da identidade profissional docente.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora.

Organizamos o percurso metodológico de modo a responder cronologicamente na análise as perguntas de pesquisa originadas a partir do desdobramento de nossa questão norteadora. Nesse intento, após compilação dos dados, iniciamos a primeira etapa da análise que consistiu em identificar no *plano organizacional*, seguindo o direcionamento de Machado e Bronckart (2009), o quadro sócio-histórico, o suporte, o intertexto e o contexto de produção distribuído em parâmetros físico e sociossubjetivos sinalizando o emissor, o receptor, o local e papéis sociais, objetivos, momento e situação de produção, já descrito na seção 4.5.2 do corrente capítulo referente a situação da produção de dados. A próxima etapa consistiu em elencar o conteúdo temático nos textos do DR e ACS, a partir da observação

dos temas mais recorrentes, para que pudéssemos dar prosseguimento a análise dos dados.

Nesse entendimento, para responder nossa primeira e segunda perguntas de pesquisa mobilizamos a análise a partir do *plano enunciativo*, examinando os textos de Bel em concordância com as propostas de Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009).

Em sequência, buscamos responder nossa terceira pergunta observando os elementos constitutivos do trabalho docente (AMIGUES, 2004) e as dimensões do agir, identificando nos textos da professora as escolhas semânticas, baseados nas dimensões *motivacional, intencional e dos recursos ou capacidades* (BRONCKART, 2006a) evidenciando conflitos, como as responsabilidades, as tensões, os impedimentos, as motivações, os instrumentos e os artefatos sinalizados pela docente. Dessa forma, enfocamos também a análise no *nível semântico* que nos permite re(interpretar) os resultados obtidos nos níveis anteriores, amparados em um aparelho conceitual em conformidade com uma Semântica do Agir, de acordo com Machado, Ferreira e Lousada (2011).

Concebemos que o conjunto dessas análises nos permitem observar as representações do trabalho de uma professora de língua inglesa iniciante no ERE, possibilitando tecermos considerações acerca da atividade educacional, relacionando-a com a construção da identidade profissional, uma vez que, ao elaborar considerações acerca de seu trabalho, os textos/discursos da docente nos permitem identificar os impedimentos e conflitos que traçam uma relação com os diferentes elementos que constituem sua atividade.

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, procedemos para o conteúdo temático identificado nos textos do DR e ACS.

#### **4.7 Conteúdo temático nos textos/discursos da professora**

Em conformidade com o *plano organizacional* do folhado textual (BRONCKART, 1999) e objetivando evidenciar as temáticas presentes nos dados em análise, elencamos os temas mais recorrentes nos textos de Bel que dizem respeito às avaliações de si e de sua atividade no ERE.

Após identificação dos temas, definimos a divisão em dois grupos temáticos. Nesse encadeamento, listamos concepções que os atravessam por meio de subtemas, como por exemplo, elementos constitutivos do trabalho docente, conflitos relacionados à realização do trabalho, percepção de emoções etc. Diante do exposto, apresentamos no quadro a seguir os grupos temáticos, referenciando a quantidade de fragmentos analisados em cada um deles, os temas e subtemas a eles circunscritos.

Quadro 13 - Temas e subtemas<sup>43</sup>

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS	FRAGMENTOS ANALISADOS
Avaliações de si	Emoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fatores intrapessoais</li> </ul>	6 entradas do DR
Avaliações de sua atividade	Tensões e impedimentos gerados pelo do ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravação de videoaulas</li> <li>Interferências do ERE ao ambiente doméstico</li> <li>Interação da professora com os alunos e com os pais</li> <li>(Não)execução do planejamento</li> </ul>	20 fragmentos da ACS
	Reencaminhamentos do meio-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Regras de ofício</i>- modos de fazer da professora</li> <li><i>Ferramentas</i>- ferramentas materiais e simbólicas</li> <li><i>Prescrições</i>- autoprescrições</li> <li><i>Coletivos</i> - relação com o núcleo gestor e agentes educacionais.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora

Orientamos a designação dos grupos temáticos *avaliações de si* e *avaliações de sua atividade* pelas categorias desenvolvidas por Araújo (2021) referentes a *recursos e capacidades*. Em sua tese de doutorado, como já mencionado, a autora incluiu mais duas categorias para a análise de seu corpus, em concordância com Machado *et al.* (2009) ao esquema proposto por Amigues (2004) acerca dos objetos constitutivos do trabalho docente. Dessa forma, as categorias *eu-fatores intrapessoais* e *eu-fatores sociais* (ARAÚJO, 2021) dialogam diretamente com nossos grupos temáticos.

Como pontuado, o grupo temático *avaliações de si*, alinha-se aos *fatores-intrapessoais* de Araújo (2021) pelo seu caráter subjetivo, no que se refere às percepções de Bel sobre como suas emoções afetam seu poder de agir. Já o grupo temático *avaliações de sua atividade*, remete-se a categoria *eu-fatores sociais* propostos por Araújo (2021), no que diz respeito ao ambiente educacional, evidenciando questões relativas à construção do meio-aula no ERE,

<sup>43</sup> Para fins metodológicos e de análise, decidimos classificar os dados em dois grupos temáticos. Contudo, entendemos que estes estão imbricados retratando em um mesmo trecho características representativas a outros temas e subtemas.

corroborando com nossa investigação acerca das representações do trabalho e construção identitária da licencianda.

Os grupos temáticos propostos nos possibilitam verificar as reformulações de Bel sob um olhar mais macro, no qual questões relacionadas às suas emoções, percepções de seu trabalho e conflitos enfrentados dialogam entre si, considerando as particularidades de cada um, abrindo espaço para argumentações que salvaguardam suas características.

Um ponto relevante a ser mencionado refere-se aos fragmentos examinados. Apesar de direcionarmos o foco de nossa análise para os grupos temáticos indicados, outros tópicos podem surgir imbricados no mesmo fragmento, o que para nosso modelo de análise não acarreta impasses, tendo em vista o entendimento de que o trabalho do professor coordena relações entre os diversos objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004).

Uma vez evidenciada a metodologia da pesquisa e apresentando nesta seção os procedimentos para a análise dos dados, partimos para o próximo capítulo referente aos resultados de análise dos textos que compõem nosso *corpus*.

## 5 “ESTÁ SENDO MUITO DESAFIADOR EXERCER A DOCÊNCIA DE MODO REMOTO”<sup>44</sup>: RECONSTITUIÇÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO NO ERE

Neste capítulo apresentamos a análise dos textos produzidos por nossa colaboradora Bel, a fim de responder à pergunta norteadora desta pesquisa: *De que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção identitária?*

Fundamentados na área da LA e em uma epistemologia sociointeracionista, com base na proposta do folhado textual (BRONCKART, 1999) e na Clínica de Atividade (CLOT, 2006) desenvolvemos a análise de nosso *corpus* a partir do modelo descendente do agir de linguagem. Nesse intento, empreendemos a análise das **situações de produção** no capítulo de Metodologia desta pesquisa na seção 4.5, bem como apresentamos no referido capítulo, o conteúdo temático elencado nos textos que compõem nossos dados.

Vale destacar que não nos centramos em analisar detalhadamente o plano global ou a organização tópica dos conteúdos temáticos como proposto no nível organizacional do folhado textual por Bronckart (1999), uma vez que nosso objetivo consiste em, a partir das análises propostas, desvelar os temas e as representações sobre si, sobre os outros, sobre o trabalho e sobre o agir docente construídas por Bel, atentando para a maneira como tal produção linguageira sinaliza para o processo de construção identitária no ERE.

Posto isso, apresentamos na seção seguinte a análise do primeiro grupo temático.

### 5.1 Avaliações de si

É possível notarmos que nossa colaboradora faz *avaliações de si* quando expressa emoções relacionadas às situações vividas no ERE que se referem não apenas às questões de cunho particular, mas também aos seus posicionamentos acerca do ensino no cenário pandêmico.

A partir destas observações, direcionamos nosso olhar para as emoções de Bel por entendermos que sua emergência, evidenciadas nos/pelos textos, indicam a relação imediata com seu objeto de trabalho, apontando situações favoráveis ou desfavoráveis na realização de sua atividade.

---

<sup>44</sup> Enunciado pertencente à entrada D5, que compõe nosso *corpus*.

Em nossos dados, avistamos que os textos do diário reflexivo retratam em maior frequência as emoções da professora diante do contexto do ERE, o que corrobora às ideias de Zabalza (1994) e Reichmann (2013) acerca do entendimento de que o diário reflexivo propicia espaços para a construção de um diálogo do sujeito consigo mesmo, por meio da leitura e reflexão.

A partir das perspectivas expostas, prosseguimos desenvolvendo a análise dos dados observando o subtema *fatores intrapessoais*, proposto no primeiro grupo temático.

### 5.1.1 Emoções

Imbuídos da percepção de que o DR estimula a reflexão e autoanálise, incentiva a autonomia docente, contribuindo para a construção da identidade e transformação docente (REICHMANN, 2013), observamos em diversos momentos nos textos de Bel, o reconhecimento de sua irritação e tristeza diante dos desafios que acompanham o processo de gravação das videoaulas, como ilustrado a seguir.

#### ***D1 – Fiquei triste, irritada***

1Depois de gravar duas aulas, resolvi gravar a aula do verb TO BE. Confesso, que estava cansada,  
 2mas resolvi gravar assim mesmo. Antes de gravar preparei um roteiro para facilitar na gravação. No  
 3primeiro momento da aula expliquei o que é o verbo TO BE, para que serve e como é usado. No  
 4segundo ensinei aí aplicar o verbo nas frases, por último expliquei a atividade.  
 5Durante a gravação parei o vídeo algumas vezes porque eu esquecia pequenas coisas do conteúdo,  
 6isso e por ser pequenos detalhes fiquei triste irritada chegando a parar por alguns minutos, depois  
 7de 2 horas a gravação saiu, mas minha cara de acabada ficou nítida no vídeo. Foram vários erros  
 8para sair uma aula legal!  
 9Meia hora de depois comecei a edição, mas não demorou muito porque eu gravei aula em duas partes,  
 10então foi tranquilo a edição. Postei a aula no grupo da turma no horário da aula, e os alunos que  
 11assistiram falavam que não tinha entendido conteúdo, eram comentários do tipo: “professora não  
 12entendi esse assunto”. “tia eu não sei responder atividade achei o assunto muito complicado”. “tia  
 13o celular está travando não consegui assistir o vídeo, e agora?”  
 14Diante desses comentários me senti frustrada pensando se a vídeo aula não saiu com bom  
 15conteúdo, ou devido a pandemia eles não estavam conseguindo se concentrar para assistir aula.  
 16Depois mandei um áudio explicando detalhadamente, e fluiu, porque conseguiram responder  
 17atividade e eu consegui acalmar meu coração.

Bel expressa seu agir frente as gravações das videoaulas por meio do uso de verbos no pretérito perfeito, evidenciando marcas da primeira pessoa como em *parei, esqueci, fiquei*. Notamos ainda a presença do dêitico *eu* como em **eu esquecia pequenas coisas do conteúdo (5)** ou em **eu gravei a aula em duas partes (8)** e outras marcas de pessoa expressas pelas unidades linguísticas *me, minha e meu*, evidenciando a voz do *autor empírico*, que de acordo com Bronckart (1999), configura-se como a voz proveniente da pessoa que está na origem da produção textual e permeia os textos autobiográficos.

As vozes de personagens procedentes dos alunos, ao serem retratadas de forma explícita pela docente por meio do discurso direto, como em **“professora não entendi esse assunto”**. **“tia eu não sei responder atividade achei o assunto muito complicado”**. **“tia o celular está travando não consegui assistir o vídeo, e agora?” (12-13)**, reafirmam que estes intervêm como agente nas ações de Bel, tendo o poder de incidir sobre suas emoções e conseqüentemente sobre seu poder de agir.

Podemos notar, a partir do texto apresentado, a sensação de descontentamento da professora com relação à gravação das aulas. Bel verbaliza suas emoções fazendo uso de modalizações apreciativas como **fiquei triste, irritada, chegando a parar por alguns minutos (6)**, demonstrando estar ciente da necessidade de gravar a aula, contudo, deixa emergir em seu discurso a representação de uma docente que reconhece seu esforço para concretizar a tarefa, mesmo que, para isso, tenha que parar a atividade em questão buscando reformular seu agir.

A tomada de consciência refletida nas palavras da professora ao reconhecer sua irritação e frustração por meio de sua expressão facial, manifestada por uma afirmação de valor apreciativo, **mas minha cara de acabada ficou nítida no vídeo (7)**, sugere a transformação de uma experiência, já que enfatiza que **foram vários erros para sair uma aula legal (7-8)**. Neste caso, a reformulação do agir nos termos de Clot (2007, p. 148) indica que “(...) a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outra maneira’. Compreender é pensar em um contexto novo”. Dessa forma, a importância da experiência vivida por Bel configura-se à medida em que se transforma em um modo de realizar diferentes vivências.

Outras manifestações da subjetividade da professora são demonstradas como *frustração*, uma vez podermos notar na expressão de caráter apreciativo **diante desses comentários me senti frustrada (14)**. Bel explicita, contudo, que após reformular a ação de explicar a atividade novamente de forma detalhada, enviar para os alunos por áudio, sentiu-se mais calma, como fica evidenciado em sua fala de caráter explicativo em **porque conseguiram responder a atividade e eu consegui acalmar meu coração (17)**.

Observamos que o texto do D1 retrata um gesto específico do *métier*, como em **antes de gravar preparei um roteiro para facilitar na gravação (2)**, que se refere a preparação de um itinerário para a aula. Bel enfatiza que compor um *plano de aula* facilitará a gravação. Por conseguinte, a docente descreve a sequência que preparou sobre o conteúdo *verbo to be*, deixando emergir a voz de uma professora regente de sua atividade, como podemos perceber por meio dos verbos de ação *preparei, expliquei, ensinei*.

Relevante destacar a modalização pragmática no enunciado, a fim de expressar detalhadamente os eventos concorrentes para a realização da aula, como notamos em **no primeiro momento da aula expliquei o que é o verbo TO BE, para que serve e como é usado. No segundo ensinei a aplicar o verbo nas frases, por último expliquei a atividade (3-4)**. Representações sobre o mundo subjetivo emergem no texto da licencianda, reforçando dentre as características sobre a atividade de trabalho descritas por Machado (2007) ser *prefigurada*, uma vez que Bel reelabora as prescrições, adequando-as às necessidades, demonstrando preocupação com o andamento de sua atividade.

No texto D2 do DR, Bel levanta uma discussão referente à comunicação com os pais dos alunos, como vemos a diante.

#### D2- “as aulas presenciais nos deixam menos exaustas”

*1O relato de hoje é sobre o grupo de pais e alunos. Deixo ele aberto quando envio as atividades, para  
2esclarecer as dúvidas dos alunos, estabeleço um horário das 8h às 17h para conversarmos sobre  
3assuntos escolares, porém muitos pais e alunos sempre me procuram altas horas da noite; 23:30, para  
4responder não é nem explicar o conteúdo. Isso foi me deixando cansada, e sempre me levou a refletir  
5a importância das aulas presenciais e do quantas as aulas presenciais nos deixam menos exaustas.*

A professora descreve neste trecho mais uma das responsabilidades a ela atribuídas no ERE ao elucidar aspectos de sua responsabilidade em relação às ações em que é agente. A professora demonstra reconhecer as *regras de ofício* de seu *métier*, no entanto, seu trabalho é implicado por questões alheias as regras estabelecidas. Como menciona Machado (2007), o trabalho do professor demanda muitos esforços que vão além da sala de aula propriamente dita.

Neste texto, Bel destaca a *voz social*, que segundo Bronckart (1999) é proveniente de personagens, grupos ou instituições sociais. Nesse caso, a docente menciona o grupo de pais como uma instância externa que parece afetar seu poder de agir, uma vez que gera um desgaste físico e mental na professora. Físico, pelo fato de ter que se disponibilizar em horários diversos

para atender aos pais dos alunos, como podemos notar ao descrever que o horário de 8 às 17 é viabilizado por ela para falar com os pais, porém, estes só a procuram em horários diferentes, como cita em, **porém muitos pais e alunos sempre me procuram altas horas da noite; 23:30, para responder não é nem explicar o conteúdo. (3-4)**. O cansaço mental refere-se ao esforço da professora em atender pais fora do horário de trabalho, em uma situação que extrapola os padrões de comunicação escola-família, diferente de como ocorria na modalidade presencial.

Bel afirma que tal comportamento a deixa cansada e por meio de uma modalização de valor psicológico afirma que esse episódio propulsionou uma reflexão acerca das aulas presenciais. Nas palavras da licencianda, isso **foi me deixando cansada, e sempre me levou a refletir a importância das aulas presenciais e do quantas as aulas presenciais nos deixam menos exaustas. (4-5)**. No relato a seguir, a professora segue expressando suas emoções.

### ***D3- Desânimo***

*1Hoje eu não estou disposta é para planejar a aula é tanta notícia ruim, sobre essa pandemia que  
2parece não ter fim, que falta vontade para trabalhar. O estresse, o ficar em casa, não poder sair  
3contribui para esse desânimo. Eu iria planejar sobre um assunto nosso; animais em inglês, estava até  
4com umas ideias legais, mas não consegui planejar. Resolvi pegar o diário para relatar aqui, até como  
5forma de desabafo mesmo; Só queria ficar quietinha na minha cama.*

A voz de autor empírico revela a identidade de uma professora que reconhece a realidade do *trabalho prescrito*, como vimos a partir da modalização pragmática **eu iria planejar sobre um assunto nosso; animais em inglês, estava até com umas ideias legais (3-4)**, mas que reconhece a impossibilidade de realizá-lo, como retratado pelo excerto, **mas não consegui planejar (4)**, desvelando neste enunciado o *trabalho real*. O cenário de isolamento social é destacado por Bel que o enfatiza como gerador de seu desânimo. A professora descreve a pandemia como um momento que parece não ter fim e responsável pelo seu estresse.

O discurso referido nos dá uma dimensão mais abrangente das emoções de Bel e da percepção de seu trabalho. O estresse, o desânimo e o cansaço ora relatados se revelam na expressão **até como forma de desabafo (4)** ao falar sobre a escrita do DR. Nesse trecho, a licencianda confere ao DR voz de personagem, demonstrando um “diálogo interno” com esse instrumento. Diante do exposto, realçamos o papel do DR como instrumento simbólico na construção da identidade docente. Por meio dos textos no DR, Bel tem a possibilidade de ressignificar suas práticas, seu percurso formativo e seu modo de agir.

Pensar o ERE nos remete a uma reflexão sobre a importância das relações interpessoais, e especialmente no caso deste estudo que investiga o trabalho docente, retomamos Machado (2007) acerca das características do trabalho docente. Para uma grande parcela da população, ficar em casa em isolamento durante a pandemia, pode ter sido fator de impedimento para a realização de tarefas e expressão das emoções. No cenário em relação a sua atividade de Bel, notamos tal reflexão ao afirmar que **o estresse, o ficar em casa, não poder sair contribui para esse desânimo (2)**. Em relação às demandas do ERE que suscetibilizaram a relação do professor com as questões educacionais, podemos nos referir a Clot (2006) ao ressaltar a importância de estar atento não só às ações realizadas e observadas, mas àquelas que foram pensadas, mas não realizadas por Bel no ERE, tendo em vista que o real da atividade “é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2006, p. 16)

É notório que a professora demonstra reconhecer suas emoções e textualiza seus anseios e necessidades ao expressar que **só queria ficar quietinha na minha cama (5)**. No contexto do D3, ao decidir escrever no diário, observamos que Bel o considera como espaço para uma rede de vozes como a de professora iniciante, professora regente de suas ações e emoções, professora que reconhece e valida sentimentos, entre tantas outras, que se constroem a partir das representações de si e de suas emoções nesse período de ERE.

O trabalho docente representado a seguir, registra exemplos das *regras de ofício* de sua atividade. A professora descreve sequencialmente a preparação do material a ser utilizado, o suporte e os aparatos tecnológicos para gravação da videoaula. Além disso, descreve o passo a passo que seguiu para a execução de sua aula.

Observamos adiante, no excerto D4, que o relato de Bel se inicia de forma descritiva, amparado pelo uso de modalizações pragmáticas indicando as capacidades de ação da professora. Podemos notar a voz de uma professora que se mostra familiarizada com seu trabalho no ERE, consciente do planejamento e execução de sua tarefa. Os verbos, utilizados no primeiro parágrafo do relato em sua maioria utilizados em primeira pessoa, apontam para a responsabilização de Bel com suas ações, assim, a identidade de uma professora regente é evocada e percebemos aqui um modelo de aula já bem estabelecido.

**D4- estresse e irritação**

1Hoje foi dia de gravar a aula das preposições (prepositions). Primeiro separei os materiais que  
2precisei usar, flashcards; suporte para o celular e o celular. Comecei a gravação como sempre faz  
3dando as boas vindas, desejando uma boa aula e cuidado, para se proteger da pandemia. Em seguida  
4comecei explicando o uso de cada proposição em inglês, depois, com o auxílio dos flashcards expliquei  
5o uso nas orações, os flashcards eram das preposições in, on, under, como também de objetos para  
6montar as orações; terminado as explicações do conteúdo expliquei a atividade que vai ser enviada  
7para a turma, foi uma atividade bem simples apenas uma fixação de conteúdo para fixar o assunto.  
8Por fim encerro a videoaula agradecendo a atenção e paciência de todos e novamente peço para eles  
9se cuidarem. Ah!!! fiz também a revisão (review), acabei esquecendo de relatar aqui rrsrsr!!!  
10Bom como tudo não são flores, o relato assim parece que foi super fácil e rápido gravar a aula, mas,  
11foi muito estresse, irritação, vontade de jogar o celular para bem longe; sim porque a todo momento  
12surgia um erro e pausa, recomeçava novamente, parei, respirei, contei, tomei água, depois de mais  
13duas tentativas, finalmente o vídeo deu certo. Levei mais ou menos uma hora para editar e a vídeo  
14aula ficar pronta. No dia seguinte postei o vídeo no grupo da turma, passando alguns avisos da aula  
15e o tempo da entrega da atividade, deixei o grupo aberto por dois dias para ter tirarem as dúvidas.  
16Confesso que esse modo de aula me deixa muito cansada estressada só queria as velhas aulas  
17presenciais. Deitei no sofá para descansar, mais a TV só noticia morte e mais morte por Covid. Com  
18tanta notícia ruim o ânimo passa longe para ensinar.

No segundo parágrafo do D4, Bel, entretanto, deixa emergir o *real da atividade*, descrevendo suas sensações acerca do trabalho realizado. Assim, a professora utiliza a expressão **Bom, como tudo não são flores (10)** para iniciar a descrição de como se sentiu e das tensões pelas quais passou a fim de gravar a aula. Interessante notar que Bel subverte a expressão popular, “Como nem tudo são flores” já indicando em sua fala uma tensão frente ao trabalho que precisou empreender.

A modalização de valor apreciativo como **parece que foi super fácil e rápido gravar a aula (10)** denota que a professora reconhece os desafios que precisa enfrentar para realizar a gravação de sua aula e que mesmo que pareça uma tarefa fácil, concretizá-la exige um esforço bem maior. Este fragmento expõe o *real da atividade* (CLOT, 2007) ao mostrar o *trabalho realizado* por Bel como um resultado de escolhas possíveis para aquele momento de ERE.

A situação exteriorizada pela professora no trecho **a todo momento surgia um erro e pausa, recomeçava novamente, parei, respirei, contei, tomei água, depois de mais duas**

**tentativas, finalmente o vídeo deu certo (11-13)** relaciona-se a uma capacidade de ação transformada por meio de ações direcionadas a um processo. Essa transformação pode se tratar de um modo de reconhecimento em que Bel permite emergir suas limitações em relação a suas emoções, demonstrando que o domínio de si é importante para seu trabalho.

A atitude da professora exprime o controle das emoções, o que para Clot (2007) é uma questão fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Para este autor, “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional” (CLOT, 2007, p. 32). Bel coordena suas emoções na tentativa de compreender e ressignificar suas ações educacionais.

As questões apresentadas neste texto do DR são atravessadas por emoções e recursos para o agir, pois, a partir dos erros ocorridos, a professora alinha emoções na busca por realizar seu trabalho, mobilizando recursos representados pela sequência de ações ao *errar, pausar, começar novamente a gravação da aula* ou ainda pelos verbos *parei, respirei, contei, tomei (água)*. Bel descreve o que realizou para se acalmar e refazer seu trabalho desvelando a identidade de uma professora regente de suas ações e emoções. Os recursos utilizados parecem ter funcionado para que Bel conseguisse realizar seu trabalho após várias tentativas, como vemos enfatizado pela modalização lógica *finalmente* concluindo que sua tarefa havia sido realizada.

A responsabilidade da professora em relação ao processo de gravar videoaulas é refletida na expressão de valor pragmático **recomeçava novamente (12)**, assinalando suas razões, o dever-fazer, como postula Bronckart (2008) acerca desse tipo de modalização.

A particularidade da situação relatada por Bel é compreendida a partir das características da atividade de trabalho pontuadas por Machado (2007). O caráter *conflituoso* redireciona constantemente o agir da professora ao expor as dificuldades enfrentadas para a gravação da videoaula.

Retomando Clot (2010) ao preconizar que a atividade é sempre interrompida, pois há um diálogo desenvolvido pelo trabalhador que contempla suas histórias e seus empecilhos, notamos no segundo parágrafo do relato que a professora expressa seus sentimentos em torno do real da atividade e afirma que gravar videoaulas possa até parecer fácil e rápido, no entanto, salienta que esta atividade foi causadora de sofrimento chegando ao ponto de ter **vontade de jogar o celular para bem longe (11)**, como visto na expressão de cunho apreciativo, evidenciando suas emoções descritas pelo estresse e irritação vivenciados.

O tom de desabafo de Bel é revelado pela modalização lógica **confesso que (16)** promovendo julgamento sobre o modo remoto de aula. Notamos também neste fragmento que

Bel expressa a lembrança de uma realidade pré-construída, já conhecida por ela nos papéis de aluna e de professora em formação que marcavam uma situação de conforto e segurança. Assim, a professora exprime seu desejo pelo retorno das aulas presenciais pelo uso da expressão de valor apreciativo **só queria as velhas aulas presenciais**. Esta expressão também revela familiaridade com o modelo de aulas antes do ERE, ilustrado pelo termo *velhas aulas*.

O enunciado de valor apreciativo **morte e mais morte por Covid (17)** realça as consequências advindas da pandemia que reverberam como elemento de conflito no agir de Bel, detalhado em **com tanta notícia ruim o ânimo passa longe para ensinar (18)**.

A voz de personagem, representada neste excerto pela televisão é mencionada por Bel quando descreve que a TV só noticia “morte e mais morte por Covid”. O cenário do período pandêmico faz externar a voz de uma professora que tematiza sobre fatores sociais em seu agir docente.

Podemos identificar nos textos de Bel pontos fulcrais que ocorreram no ERE. Avistamos a partir dos fragmentos analisados que esta modalidade de ensino impôs um caráter de sobrecarga ao trabalho do professor, como afirmado por Bel em seus textos. Podemos visualizar que a professora experimenta um processo de readequação na percepção de seu trabalho, tendo em vista que os sentimentos de cansaço e estresse relatados não se tornam um impeditivo para que Bel realizasse sua atividade. No relato D5, podemos observar a percepção da professora sobre o momento que vivencia.

#### **D5- está sendo muito desafiador!**

*1Que tempo é esse que estamos vivendo, Jesus!!! dá aula nesse tempo tem tornado a vida do professor  
2desafiador, hoje era dia de gravação de aula, mas depois de uma reunião virtual com minhas  
3coordenadoras pedagógicas fiquei um pouco irritada com tanta cobrança de atividades e regras que  
4nós teachers tem que seguir. Só quero deixar registrado aqui como está sendo difícil trabalhar desse  
5modo remoto. Está sendo muito desafiadores exercer a docência de modo remoto.*

Bel inicia seu texto fazendo uso da expressão de valor apreciativo **que tempo é esse que estamos vivendo, Jesus!!! (1)** que denota não só o descontentamento da professora, mas também sentimento de tristeza e perplexidade frente ao momento da pandemia, quer seja pelo conteúdo semântico ou pela forma em que a referida expressão foi enunciada, utilizando recursos como vários pontos de exclamação ou fazendo uso de um vocativo.

A voz social de instâncias reguladoras da atividade educacional é evidenciada no D5 pela voz das coordenadoras pedagógicas de Bel. A professora relata que este dia seria dedicado

à gravação de aula, porém, após uma reunião pedagógica virtual com suas coordenadoras, afirma que ficou **um pouco irritada (3)**. Todavia, buscou arrazoar sua fala, fazendo uso do modalizador apreciativo *um pouco* ao se referir a sua irritação em relação às prescrições de seu trabalho, indicando (re)formular suas emoções ao lidar com um assunto inerente a sua atividade.

Bel destaca a *voz social* ao mencionar as coordenadoras pedagógicas, como instâncias externas prescritoras de sua atividade e enfatiza a dificuldade que o professor tem enfrentado no ERE ao utilizar a expressão **dá aula nesse tempo tem tornado a vida do professor desafiador (2)**. A docente faz menção a um professor genérico, apontando para um diálogo com o ofício, evidenciando o gênero profissional. Um aceno às regras constitutivas do *mundo social* é percebido neste fragmento, pela modalização deôntica **temos que seguir**, indicando uma obrigação em conformidade com as normas de seu *métier*.

Podemos reconhecer que o gênero profissional docente, por sua vez, se desdobra em vários outros. De acordo com Clot e Faïta (2010[2020], p. 124), gêneros da atividade são “(...) tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, mediante as quais o mundo da atividade pessoal se realiza (...)”. Deste modo, as várias dimensões que constituem os gêneros da atividade preservam segundo Clot (2007) a existência de outros gêneros da atividade humana.

Assim, Bel que se enquadra no gênero profissional professora de inglês, desvela a voz de uma professora que se reconhece em um coletivo de trabalho ao fazer uso da expressão *nós teachers*, como podemos ver no texto do D5. Percebemos também a instância externa que se traduz na *voz social* representada por suas coordenadoras pedagógicas. A professora assinala as *prescrições*, representadas por cobranças de atividades e regras, como fonte de sua irritação, uma vez que a reunião virtual influenciou diretamente em seu agir, gerando tensões na gravação de aula planejada para este dia. Em relação aos objetos constitutivos da atividade docente, o texto do D5 retrata uma situação típica do trabalho do professor, sinalizando que as prescrições (AMIGUES, 2004) são muitas vezes fonte de conflitos, pois são (re)elaboradas e (re)avaliadas pelo professor constantemente.

O fator da relação entre professora e coordenadoras ocorrer no mundo virtual, no caso de nossa colaboradora, pode indicar uma condição ainda maior de angústia diante do ERE. A licencianda atesta que **está sendo muito desafiador exercer a docência de modo remoto (5)**, como percebemos neste enunciado. A partir desta afirmação, é possível suscitar questões específicas ao trabalho remoto. Os elementos que o constituem, por exemplo, os aparatos tecnológicos podem ser fonte de estresse para o professor. Nessa perspectiva, faz-se pertinente ressaltar o debate existente sobre o uso de tecnologias na educação, culminando na discussão

acerca da implantação e uso das TDICs nas escolas.

Há muito se faz o debate sobre a importância da formação de professores e da comunidade escolar para uma “escola do futuro”, inclusiva e digital que favorecesse acesso à tecnologia abrindo oportunidades para um mundo com mais igualdade de direitos. Porém, a necessidade abrupta de mudança para o mundo virtual, como solução imediata para o momento, gerou incômodos e incertezas na comunidade escolar. Professores, alunos e gestores foram surpreendidos pela necessidade de aplicar os conhecimentos digitais preconizados há muito pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Argumentações acerca de um ensino mediado pelo digital e até mesmo híbrido, nos levam a questionar, baseados em Ribeiro (2021, p. 33), “Por que o ensino remoto incomodou tanto? ”. Em consonância com a resposta da autora, concordamos que além de questões sociais como a escola ser um espaço de segurança social, as práticas de ensino remoto emergenciais da maneira que foram instadas não deixaram tempo para que nos preparássemos e mesmo que essa realidade do digital já nos rondasse, ainda pensávamos ser referente a um futuro distante.

Dessa forma, mesmo diante da existência de cursos de formação continuada para o uso das TDICs, muitos professores não se sentiram preparados para fazer uso desses meios de forma satisfatória, como relatado na pesquisa do Instituto Península<sup>45</sup>. Frente a esta constatação, as representações de Bel sobre o trabalho na pandemia nos indicam a voz de uma professora consciente dos impedimentos que está enfrentando para exercer a docência nessa conjuntura, mesmo em início de carreira profissional.

Em D6, a voz da autora é ressaltada pela presença de dêiticos como *me* e *mim*, o que reforça a responsabilidade enunciativa da professora, a colocando em uma posição de consciência diante de suas ações.

A professora relata que decidiu preparar uma aula explicando o assunto *feelings*, com o intuito de dar uma oportunidade para que ela e seus alunos pudessem se expressar sobre a pandemia, como ilustrado pelo trecho **acho que no momento em que estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha que em meio a essa pandemia vem mexendo com nosso psicológico é muito importante (1-3)**. O verbo *acho*, de valor psicológico, introduz um momento de reflexão da professora acerca da conjuntura vivenciada, dando espaço para a voz do autor empírico. Esta voz pondera questões relacionadas aos sentimentos de Bel e de suas impressões sobre os efeitos da pandemia em uma dimensão coletiva, como vemos ilustrado a seguir.

---

<sup>45</sup> ver Fundamentação Teórica seção 2.1

**D6- ansiedade e euforia**

1 O conteúdo que gravei hoje foi os sentimentos (*Feelings e emoções*) acho que no momento em que  
 2 estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha que em meio a essa pandemia vem mexendo  
 3 com nosso psicológico muito importante. Para aula eu utilizei várias imagens com a expressões  
 4 diferentes dos *Feelings*. Adianto que de início parei a gravação várias vezes porque sempre me dava  
 5 um block na mente acho que era ansiedade e a euforia do momento da gravação, a preocupação de  
 6 oferecer uma boa aula é constante esse é um dos motivos para mim esquecer tanto a explicação do  
 7 conteúdo. sem falar das notícias ruins que a pandemia castiga. Sem mais delongas a gravação da aula  
 8 transcorreu bem, espalhei as imagens em uma das portas do quarto da minha casa, e iniciei a aula  
 9 dando as boas vindas, e em seguida expliquei cada feeling (*happy, sad, angry, surprise, sick, in love,*  
 10 *bored, worried*), a explicação foi bem engraçada porque a cada feeling e emoções eu fazia as  
 11 expressões com meu rosto, o vídeo ficou uma comédia, mas ficou legal. Não foi uma aula longa,  
 12 depois expliquei a atividade para os alunos fazerem. Para a edição do vídeo meu esposo ajudou  
 13 porque eu estou muito cansada, como deixei para editar a noite dormir com o celular e ele editou  
 14 facilmente minha aula. A cada final da gravação o cansaço toma conta de mim, trabalhar  
 15 remotamente parece que você está trabalhando mil vezes em uma só vez.

Bel ressalta por meio da modalização de valor lógico/epistêmico **é muito importante**, seu julgamento em torno das necessidades afetivas ao propor um espaço de conversa para que ela, professora e seus alunos pudessem externar seus sentimentos em relação à pandemia.

A reflexão da professora sinaliza a função psicológica do trabalho, que, nas palavras de Clot (2007 p. 12-13, grifo do autor), “Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica (...) E isso, precisamente em virtude de ser ele uma *atividade dirigida*”, ou seja, reflete-se na vida pessoal, contribuindo com o desenvolvimento subjetivo por meio da alteridade.

A voz de uma professora consciente de suas emoções emerge como percebemos no D6. É possível identificarmos no plano dos *recursos ou capacidades* para o agir, a mobilização das capacidades mentais expressas pela modalização de valor psicológico como em **adianto que de início parei a gravação várias vezes porque sempre me dava um block na mente (4-5)**. Notamos na voz de Bel sensibilidade para suas emoções, como evidenciado pelo verbo *acho*, sinalizando reconhecer que um dos motivos para **esquecer tanto a explicação do conteúdo (6-7)** sejam ansiedade, euforia e preocupação em executar uma boa aula.

A postura de Bel nos remete à Huberman (1989) ao discorrer sobre a primeira fase que constitui a carreira docente. Como já mencionado nesta tese, segundo o autor, o professor em

início de carreira enfrenta as descobertas da profissão e passa por períodos de adaptações. Assim, observamos ainda no D6, a preocupação de Bel em oferecer uma boa aula, o que evidencia uma emoção conectada ao *medo de errar*. Nos termos da docente, ao utilizar uma expressão de cunho apreciativo, combinada a uma explicação de suas ações como em **a preocupação de oferecer uma boa aula é constante esse é um dos motivos para mim esquecer tanto a explicação do conteúdo (5-7)** ressaltam as tensões responsáveis pela ansiedade e euforia experimentadas por Bel.

Nos trechos a seguir, Bel sinaliza emoções como desânimo e frustração que parecem gerar nela a necessidade de se autoavaliar constantemente, dando a impressão de que realizar a tarefa, a despeito das condições objetivas e meios dispostos (AMIGUES, 2004), torna-se algo desgastante e gerador de conflitos.

Na maioria dos relatos notamos referências da professora ao cansaço que tem enfrentado em sua rotina de trabalho. O tema cansaço, recorrente nos discursos de Bel, nos permite ter indícios sobre seu estado físico e mental ante a seu trabalho. Para além da realização das tarefas que fazem parte das regras de ofício, a parte invisível que acompanha o trabalho docente, o real da atividade (CLOT, 2006) é retratado aqui pelo esforço de continuar a gravação das aulas mesmo estando cansada, como exposto no D6, em **a cada final de gravação o cansaço toma conta de mim (13-14)** ou ao afirmar, utilizando uma modalização apreciativa, que **trabalhar remotamente parece que você está trabalhando mil vezes em uma só (13-14)**.

A percepção da professora é de que dar aulas remotamente amplifica sua carga de trabalho, visto justificar sua afirmação por meio da modalização apreciativa *mil vezes em uma só vez*. A voz da professora revela sua avaliação sobre o quanto o trabalho no ERE exige de suas capacidades físicas e mentais, sendo responsável pelo seu cansaço pós gravação de videoaulas.

Amigues (2004) discorre sobre o esgotamento do professor, ao tematizar sobre as particularidades de sua atividade. Segundo o autor, o professor acumula funções de prescrever tarefas aos alunos e a ele mesmo. Também assume o papel de organizador ao regular e mobilizar coletivamente a organização da tarefa e de planejador ao projetar situações futuras diante da ação dirigida por ele e pelos alunos, buscando corresponder as ações diante das prescrições.

A percepção de Bel sobre sua aula no relato D6, aponta para o reconhecimento das tensões vividas, no que se refere a execução da videoaula. Porém, nos chama atenção o posicionamento da professora ao tecer considerações positivas sobre sua atividade. A afirmação de valor apreciativo **ficou uma comédia, mas ficou legal (11)** exhibe a satisfação da docente ao ver seu trabalho realizado. Bel ainda afirma que **não foi uma aula muito longa (11)**. Nesse

aspecto, cabe discutirmos o entendimento do que seria uma aula longa nessa nova modalidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, prevê 800 horas em 200 dias de ano letivo que podem ser cumpridas com atividades educacionais extra-sala de aula ou com reuniões pedagógicas que resultem em melhorias para o aluno. Contudo, a LDB refere-se à chamada hora relógio e não à hora aula. Assim, uma hora aula pode ser de 40, 50, 60 minutos ou outra duração a critério da escola, independente do turno de funcionamento. Ao enfatizar que não foi uma aula longa, Bel deixa transparecer que houve a possibilidade da videoaula não ter seguido os padrões estabelecidos pelas instâncias prescritoras da educação brasileira, tendo em vista que, na modalidade de ERE, a configuração de uma aula assumiu contornos diversos no sentido de adaptar-se ao contexto do ensino remoto.

Diante do exposto, a postura de Bel aparenta revelar uma sobreposição de identidades, pois percebemos no início do D6 reações de uma professora preocupada com os sentimentos dos alunos diante da pandemia. Em um segundo momento, Bel disserta sobre as dificuldades enfrentadas para gravação da videoaula, externando a voz de uma professora que reconhece suas emoções e as externas. Em um terceiro momento, a docente avalia sua ação e reconhece que seu trabalho **ficou legal (11)** revelando sua capacidade de agir mediante exposição aos impedimentos enfrentados. A partir dessa percepção, Bel sinaliza identidades distintas, se necessário, seguindo as necessidades de seu panorama de trabalho.

Podemos inferir, a partir das representações da professora sobre seu agir, que as situações vividas oportunizam seu desenvolvimento, possibilitando apropriar-se do gênero profissional docente. Após examinar as seis entradas do DR, elaboramos a seguir, um resumo da análise empreendida até aqui a respeito do primeiro grupo temático.

### 5.1.2 Síntese das avaliações de si

A análise das *avaliações de si* nos possibilitou entrever a tessitura das emoções de Bel em relação ao seu agir no ERE. Desta forma, irritação, frustração, desânimo, estresse, ansiedade, insegurança entre outros, articularam os diferentes tons das emoções da professora.

Em meio ao entrelaçamento das emoções, as vozes reveladas nos textos apontam para o caráter da subjetividade deste grupo temático, tendo em vista a *voz da autora* estar em predominância, destacando *fatores intrapessoais*, como podemos vislumbrar nos textos, a partir dos dêiticos de pessoa, como o uso do *eu* em diversos enunciados; das desinências verbais como

em verbos no pretérito perfeito, *parei, respirei, contei* e dos marcadores linguísticos como *me, mim* apontando para o autor empírico em destaque.

As vozes de personagens, procedentes dos alunos, como visto no D1, é marcada pelo discurso relatado por Bel na forma direta, ao narrar o incômodo dos alunos acerca da falta de entendimento do assunto ou ao relatarem problemas de conectividade no aparelho celular para assistir a aula enviada pela professora. Esta voz também se revela no D4, ao posicionar a *televisão* como um interlocutor implicado ou como um “criador de conhecimentos” (BRONCKART, 1999, p. 327) em um discurso teórico<sup>46</sup>, ao divulgar notícias da pandemia. O diário também é mencionado por Bel assumindo posição de personagem, como expresso no trecho D3.

A voz social, representada nos textos pelos pais dos alunos em D2 ou por suas coordenadoras pedagógicas em D5, revelam as instâncias implicadas que atuam sobre o agir de Bel. Tais vozes tem relação direta com a trama de suas emoções, aumentando ou diminuindo seu estresse, a preocupação, a irritação etc.

Nessa direção, modalizações representadas por meio de expressões como, *é muito importante, está sendo muito desafiador*, de caráter emocional como *fiquei triste, foi muito estresse, acho que era ansiedade, me senti frustrada* e de cunho mental, pelas modalizações lógicas como *confesso que, eu percebi, parece que* reforçam a percepção de uma professora que reconhece suas emoções refletindo em seu agir.

É interessante notar que a maioria das emoções exteriorizadas apresentam um cunho negativo, segundo as avaliações da professora. Em poucos fragmentos foi possível constatar emoções que indicassem um caráter positivo a acerca de seu agir no ERE, como podemos nos referir em D1, quando explica que os alunos conseguiram *responder a atividade e eu consegui acalmar meu coração*, ou em D6 quando menciona que aula foi engraçada pois precisou utilizar mímica para explicar o vocabulário e assim ao fazer as expressões com o rosto “*o vídeo ficou uma comédia, mas ficou legal*”.

A partir da análise dos dados, percebemos que a emergência das emoções de Bel nos textos nos direcionam para a necessidade de compreender o que caracteriza ou transforma conflitos; influi a pensar e traçar caminhos para lidar com as tensões da atividade, a fim de propulsionar aprendizagem e desenvolvimento das capacidades do trabalhador. Machado (2007, p.93-94) aponta um caminho para a completude do trabalho docente, ao afirmar que “Desse modo, consideramos que, para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho,

---

<sup>46</sup> De acordo com Bronckart (1999), a voz de personagem pode proceder de segmentos na primeira ou terceira pessoa.

obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos”.

Assim, em consonância com os dados analisados, os elementos que compõem o conteúdo temático dos textos são objetos de julgamento da professora, particularmente no que se refere às emoções. Por conseguinte, as **modalizações apreciativas** foram encontradas em maior recorrência no discurso da professora, como por exemplo em *está sendo difícil trabalhar desse modo remoto, está sendo muito desafiador, fiquei um pouco irritada* ou em *o vídeo ficou uma comédia, mas ficou legal*.

As **modalizações lógicas** que emergiram, indicam que Bel tece julgamentos sobre o conteúdo temático a partir das coordenadas do mundo objetivo como vimos na expressão *confesso que, é muito importante e finalmente*. Os movimentos de tentativas e acertos, de intenções e capacidades são marcados por expressões que preconizam **modalizações pragmáticas** com podemos notar em *refiz os slides, comecei novamente e começava novamente*, comumente relacionados ao ato de gravar videoaulas.

A pequena incidência de **modalizações deônticas**, como expressa no fragmento por “(...) *atividades e regras que nós teachers temos que seguir*” indica que os temas dos textos não designam como base as normas sociais e/ou obrigações. Dessa forma, a professora não elabora com frequência neste grupo temático comentários apoiados no mundo social.

Os dados apontam para o conhecimento e desenvolvimento da dimensão psicológica do trabalho, a partir do reconhecimento das emoções que permeiam o mundo interior de Bel. Nessa direção, avistamos que a professora avalia seus sentimentos e a si mesma no momento em que explica suas percepções diante dos acontecimentos.

Com base na análise dos textos de Bel no DR, avistamos que esta professora ainda no início de carreira é tomada ao mesmo tempo pelo interesse pelo novo, como é característico ao professor nesse ciclo e também por um desânimo característico dos ciclos mais tardios de carreira (HUBERMAN, 1989), deixando emergir o entrelaçamento dos fios de suas emoções à sua atividade. É possível que o cenário de ERE com todas as suas implicações tenha sobreposto etapas, como as descritas por Huberman (1989), pelo fato de ter acontecido de forma inesperada e constituído de forma urgente.

Apresentamos a seguir um quadro em que se destacam o entrelaçamento das emoções e das situações de trabalho representadas pelas modalizações apreciativas, lógicas, pragmáticas e deônticas na voz da professora.

Quadro 14<sup>47</sup>- modalizações x emoções x situações de trabalho

MODALIZAÇÕES	EMOÇÕES	SITUAÇÕES DE TRABALHO
<b>Apreciativas</b>	<b>Ansiedade Cansaço Desânimo Estresse Euforia Exaustão Frustração Incômodo Irritação Satisfação Tristeza</b>	-Avaliações acerca das dificuldades enfrentadas na gravação das videoaulas. -Dilema ao avaliar a aprendizagem por meio dos comentários dos alunos nos grupos de <i>whatsapp</i> . -Ações que não foram possíveis de realizar / trabalho real. -Necessidade de se expressar no diário reflexivo. -Desconforto ao ouvir notícias sobre mortes por Covid-19. -Representações da professora sobre o próprio agir e sobre os desafios enfrentados no ERE que perpassam o mundo objetivo, social e subjetivo. - Demonstração de contentamento diante da realização de uma atividade, que segundo a professora, foi bem-sucedida.
<b>Lógicas</b>	<b>Contentamento Reconsideração</b>	-Reflexão sobre as exigências do trabalho no ERE. -Percepção da necessidade de abrir espaço para conversas com os alunos sobre suas emoções.
<b>Pragmáticas</b>	<b>Enfrentamento Discernimento Limitação</b>	-Organização de um roteiro que facilite a gravação das videoaulas. -Descrição das regras de ofício referentes ao métier. -Atendimento aos pais fora do horário comercial de trabalho. -Autorresponsabilização. -Regulação de seu agir e de suas emoções, por meio da experiência, buscando como controlá-las/ -Adequação ao gênero profissional. -Entendimento acerca das tensões durante as gravações das videoaulas, que muitas vezes a fizeram esquecer o conteúdo nas gravações.
<b>Deônticas</b>	<b>Pertencimento Responsabilidade</b>	-Reconhecimento das regulações externas sobre seu agir docente. -Senso de participação, tanto no coletivo maior de professores quanto no coletivo de professores de inglês.

Fonte: elaboração da autora

Compreendemos este primeiro grupo temático como um espaço onde a professora expressa suas emoções e reconhece que seu trabalho está sendo afetado pelo ERE, no entanto, ao expressar-se, Bel tem a possibilidade de reconfigurar suas práticas, reformulando seu agir profissional.

<sup>47</sup> As emoções elencadas e apresentadas no quadro 14 foram listadas em ordem alfabética.

Em relação à construção da identidade profissional docente, a análise dos textos nos remete ao conceito de Dubar (2005) sobre uma **identidade profissional para si** ligada ao processo identitário biográfico centrado na subjetividade de uma professora iniciante que reconhece seus sentimentos. Em concordância com o autor, percebemos em Bel a construção pessoal de uma identidade profissional que mobiliza uma imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos se mostra, cada vez mais, não definitiva, pois é “regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública” (DUBAR, 2005, p. 150), sendo marcada pela incerteza por estar em constantes mudanças.

Por fim, os textos analisados nos dão pistas em relação à construção da identidade profissional de Bel, que é compreendida aqui como um processo contínuo, implicado às experiências e aprendizagens ao longo de sua trajetória docente. Por sua vez, neste grupo temático direcionamos nosso olhar para suas emoções, o que nos permitiu observar a composição desses sentimentos e os recursos para o agir a partir de uma “diversidade de tons” (LAND, 2017, p. 93) marcados por inseguranças, desânimo, descontentamento, etc. Tais emoções podem estar vinculadas à experiência analisada, entretanto, podem também indicar uma maneira de sentir no trabalho docente no ERE, como vimos representado no dizer da professora.

Após as análises das *avaliações de si*, prosseguimos examinando o segundo grupo temático desta investigação.

## 5.2 Avaliações de sua atividade

Observar o trabalho do professor sob uma *perspectiva de pesquisa*<sup>48</sup>(BULEA, 2010, p.28) diz respeito à compreensão e formalização das práticas pelo pesquisador, evocando a melhoria dos dispositivos de formação existentes e a concepção de novos dispositivos adaptados às demandas sociais em um determinado período. Neste intuito, analisar as representações sobre o trabalho de uma professora de língua inglesa em formação no ERE a partir de seus textos, nos permite investigar seu desenvolvimento e construção identitária profissional, conforme enfatiza Lousada (2004, p. 209) ao afirmar que “ a própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e gerador de transformação”.

---

<sup>48</sup> De acordo com Bulea (2010), a *análise das práticas* desenvolvidas nas Ciências do Trabalho desdobra-se em três perspectivas que podem repercutir sobrepostas. São elas: a *perspectiva da intervenção*, orientada para o coletivo; a *perspectiva da formação*, orientada para o indivíduo; e a *perspectiva de pesquisa*, relacionada à compreensão e formalização das práticas pelo pesquisador.

Assim, ao utilizarmos a autoconfrontação como um dos instrumentos de pesquisa nesta investigação, entendemos, baseados em Bronckart e Leurquin (2010, p. 9) que esse procedimento atua como com um “ativador” da consciência do trabalhador e de acordo com as palavras dos autores, nos filiamos a concepção de que

a tomada de consciência das propriedades efetivas de seus próprios comportamentos, assim como de suas próprias tendência, sentimentos mecanismos de pensamento etc., é um processo susceptível de gerar (ou de favorecer) as aprendizagens e o desenvolvimento.

De modo geral, os textos/discursos de nossa colaboradora evidenciam por meio da autoconfrontação, *avaliações de sua atividade*, corroborando às ideias de Clot (2010) ao afirmar que esta abordagem privilegia a experiência que ocorre na medida em que se transforma em um meio de gerar outras experiências. À luz destes postulados, o segundo grupo temático proposto nesta análise é composto por dois temas que dizem respeito às tensões e aos impedimentos gerados pelo ambiente interno e externo no ERE e aos reencaminhamentos do meio-aula nesta nova modalidade de ensino. O primeiro deles, será examinado na seção subsequente.

### *5.2.1 Tensões e impedimentos gerados pelo ambiente interno e externo no ERE*

Esta seção apresenta a análise dos quatro subtemas inscritos no grupo temático **avaliações de sua atividade**, a saber: gravação de videoaulas, interferências do ERE no ambiente doméstico, interação da professora com os alunos e a (não)execução do planejamento. Seguiremos respectivamente os itens listados.

A ação de gravar aulas é frequentemente apontada por Bel ao longo da ACS. A partir de fragmentos que fazem menção ao referido tema, traremos para esta análise dois trechos da ACS que acentuam questões relacionadas às dificuldades de organização/estruturação para a realização desta atividade.

No trecho a seguir, a professora ressalta as reformulações mobilizadas durante a *gravação de videoaulas* que, por vezes, dizem respeito ao planejamento ou que estejam vinculadas às tensões vivenciadas.

ACS- Fragmento 1		
40	C	<i>aí:: preparei os slides ficou tudo bonitinho foi até bom porque só assim nu/ eles não ia perceber esse erro e e/ eu não ia me sentir frustrada</i>
41	P	<i>((risos)) o erro que você fala da escrita do:: windows?</i>
42	C	<i>É ... isso aí</i>
43	P	<i>mas eu vejo aqui que você corrigiu não é isso?</i>
44	C	<i>corrigi corriji então aí eu antes de gravar aula eu percebi porque eu analisei direitinho aí eu refiz novamente o slide e comecei novamente</i>

Bel revela neste trecho a preocupação em reformular suas ações, pois afirma ter corrigido os slides a serem utilizados antes de gravar a aula. Desta forma, a *voz de personagem*, representada no fragmento pelo pronome *eles*, faz referência aos alunos de Bel e nos permite posicioná-los a partir da *dimensão motivacional*, como *determinantes externos* que levaram a professora a agir de modo a realizar seu trabalho.

No tocante aos *motivos*, isto é, às razões internas que levaram a professora a realizar uma ação ou atividade, destacamos o trecho em que a licencianda afirma que corrigir seus erros nos slides para que os alunos não os percebam, evitará uma situação de frustração. Desta forma, o fragmento apresenta modalizações apreciativas acerca de suas ações, ressaltando o caráter subjetivo, reformulando e internalizando julgamentos, como podemos ver em **aí:: preparei os slides ficou tudo bonitinho (40)**, **foi até bom porque só assim nu/ eles não ia perceber esse erro e e/ eu não ia me sentir frustrada (40)** e em **analisei direitinho (44)**.

Notamos ainda que em relação ao *trabalho realizado*, as decisões tomadas pela professora refletem na construção de recursos que auxiliarão em seu desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez fazer escolhas que julga serem eficazes para a execução de sua atividade.

Na *dimensão intencional*, ou seja, os fins que se espera alcançar com o agir, identificamos as *intenções* marcando a responsabilidade de Bel ao assumir suas ações, como por exemplo, ao fazer o uso de uma modalização pragmática em **corrigi corriji então aí eu antes de gravar aula eu percebi porque eu analisei direitinho aí eu refiz novamente o slide e comecei novamente (44)** reforçando o compromisso da professora em relação ao processo em que é agente. Interessante notar que Bel, professora iniciante, demonstra domínio de suas ações como podemos constatar na afirmação de que percebeu o erro e o corrigiu antes de gravar a aula.

Retomando a discussão acerca dos ciclos da vida profissional do professor<sup>49</sup> (HUBERMAN, 1989, p.39), destacamos o estágio de “descobertas” e “sobrevivência” preconizado pelo autor como o “choque do real”, visando explicar a confrontação inicial do professor com a complexidade da situação profissional. Ao mesmo tempo em que as descobertas refletem o entusiasmo inicial com a profissão, o segundo aspecto, a sobrevivência assume o lugar de sustentação do primeiro. Assim, Bel, que teve seu início de carreira em concomitância com ERE, parece apropriar-se do gênero profissional, assumindo esse interposto social que garante controle na relação com o real, aprimorando recursos para seu desenvolvimento.

Tal afirmação encontra apoio em Clot (2007) que considera o gênero como organizador da reciprocidade das funções e regulação das relações entre profissionais, assumindo forma em cada situação de trabalho, antecipando a troca social inerente ao trabalho, possibilitando uma “correia de transmissão” (CLOT, 2020, p. 202) que repercute a história e cultura de um trabalho. Propicia ainda, acesso às normas e aos pré-construídos de forma vertical, interligando e unificando o trabalho de um grupo em determinado contexto histórico de forma horizontal.

O trecho seguinte, desvela as tensões e os impedimentos que Bel enfrentou ao gravar videoaulas.

<i>ACS- Fragmento 2</i>		
9	C	<i>á eu falei homes né depo::is eu fiquei na dúvida porque eu acho que eu errei ((risos)) porque eu parece que eu fiz um comentário meio ... é:: nada a ver sabe professora? á só que eu não queria volta::r porque eu já tinha gravado eu acho que umas dez aula uns dez vídeos</i>
10	P	<i>Hum</i>
11	C	<i>e só esse que saiu certo</i>
12	P	<i>mas como você::: você gostaria de voltar para falar o que exatamente?</i>
13	C	<i>porque eu expliquei homes não foi á?</i>
14	P	<i>Sim</i>

A professora destaca que precisou gravar a aula diversas vezes, por conta de um erro que percebeu ter cometido, como vemos em **eu já tinha gravado eu acho que umas dez aulas uns dez vídeos (9)**. Marcas de pessoa como o dêitico *eu* aparecem nove vezes no excerto (9) e a modalização de valor psicológico como **eu acho** seguida de uma expressão de caráter explicativo como em **porque parece que eu fiz um comentário meio...** (9) explicitam a *dimensão intencional* que permeia o agir de Bel.

<sup>49</sup> Ver fundamentação teórica, Capítulo 2.

As *intenções* são sinalizadas pela professora no trecho **“aí só que eu não queria volta::r porque eu já tinha gravado eu acho que umas dez aula uns dez vídeos (9)**. O enunciado aponta que Bel busca finalizar sua atividade pois já havia gravado muitas aulas, segundo ela “uns dez vídeos”. Esse fragmento confere à professora o papel de protagonista, na medida em que suas ações envolvem *motivos* e *intenções*, conferindo-lhe reponsabilidade por seu agir.

Tensões são reveladas pela expressão de valor apreciativo **“aí eu falei homes né depo::is eu fiquei na dúvida porque eu acho que eu errei ((risos)) (9)**, desvelando traços de que ainda é uma professora inexperiente, mesmo tendo salientado seu processo de percepção de corrigir suas ações. O riso que vemos expresso e a pergunta que parece pedir validação da pesquisadora, **“é:: nada a ver sabe professora?(9)** (que no caso já foi professora de Bel na graduação) reforçam essa interpretação.

Em suma, os dois fragmentos analisados até aqui mostram as representações de uma professora que ora aparenta mobilizar recursos para as gravações de aula, mostrando confiança em suas ações e ora deixa transparecer sua necessidade de validação diante de sua atividade, reforçando que o trabalho do professor é considerado integral em suas diferentes dimensões, amparado por outrem, por seu objeto de trabalho e por recursos que se correlacionam por meio de artefatos apropriados enquanto ferramentas.

Outras tensões e outros impedimentos retratados nos textos de Bel, mencionam as *interferências do ERE ao ambiente doméstico*. Como já mencionado no Capítulo 2<sup>50</sup> desta tese, esta situação revela-se como uma característica marcante da referida modalidade de ensino.

Sob uma perspectiva jurídica, a Lei nº 13.467/2017<sup>51</sup> que trata da Reforma Trabalhista regulamentou o teletrabalho por meio dos artigos 75-A ao 75-E, alterando a Consolidação da Lei Trabalhista (CLT), especificando o trabalho realizado na instituição física ou de forma remota. Diante disso, o artigo 75-B determina que “considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com utilização de tecnologias de informação e comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (BRASIL, 2017c). Entretanto, o ERE, que se deu sob condições muitas vezes improvisadas no período da pandemia, não dispunha de regulamentações específicas para seu funcionamento. Portanto, esta modalidade de ensino ocorreu de formas diversas, sendo guiada pelo panorama vivenciado. À vista disso, seguimos observando no discurso de Bel, relatos em relação a utilização do espaço doméstico como apoio para a realização de sua videoaula.

<sup>50</sup> Ver seção 2.2.2

<sup>51</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em 20/05/2023.

ACS- Fragmento 3		
81	P	<i>sim qual aparelho que você tá gravando?</i>
82	C	<i>pelo celular</i>
83	P	<i>ma/ mas alguém segu::ra ou tem ... como é o sistema aí para gravar?</i>
84	C	<i>Tem ... tem o tripé aí Paulo<sup>52</sup> fica me ajudando né me auxiliando porque não tem como eu gravar só ((risos)) ele é meu assistente e técnico</i>
85	P	<i>então vocês precisam combinar antes sempre que vão gravar uma aula deixar tudo combinado no calendá::rio</i>
86	C	<i>geralmente quando ele chega do trabalho ((risos))</i>

No fragmento anterior, ao ser indagada sobre a gravação das aulas, Bel partilha que seu cônjuge (Paulo) a auxilia, já que segundo a professora, não tem condições de gravar sozinha. A docente aponta não apenas os aparatos tecnológicos que utiliza como celular, suporte, tripé, mas também cita a ajuda de Paulo e o descreve como seu **assistente técnico (84)** nos permitindo considerar Paulo como parte do coletivo de trabalho de Bel.

Na *dimensão dos recursos para o agir*, ressaltamos as capacidades, ou seja, os recursos internos do agente necessários para a realização da atividade. Nesse caso, Bel afirma que não tem a *capacidade* para gravar aulas sozinha, por conseguinte, afirma a posição de Paulo como ator, já que a ele são atribuídas capacidades e responsabilidades para a realização desta ação.

As várias camadas expostas neste fragmento perpassam pelo planejamento de aulas, estruturação para gravação, negociação com Paulo em relação a horário para gravar, utilização de aparatos tecnológicos entre outros, desvelando as várias dimensões do trabalho docente no ERE, que modificaram a rotina da casa de Bel, bem como atribuíram diferentes papéis sociais aos atores implicados.

Em face do exposto, retomamos as características formuladas por Machado (2007) considerando que o trabalho do professor é *situado*, uma vez que neste contexto necessitou de adaptação em vários níveis, como por exemplo, o tecnológico e espacial; é *impessoal e prefigurado*, orientado pelas prescrições reguladoras do ERE; é *pessoal*, revelando as diversas dimensões do ser-professor, como por exemplo sua afetividade; é *instrumentado*, como notadamente especificado por Bel em relação às ferramentas utilizadas para a gravação da aula, além de ser *interpessoal e transpessoal*, envolvendo conhecimentos compartilhados e outros sujeitos, como o cônjuge, por exemplo.

Outro fragmento que retoma a questão do redimensionamento do espaço escolar e sua interferência no espaço doméstico da docente é ilustrado a seguir,

<sup>52</sup> Nome fictício utilizado nos dados para identificar o cônjuge de Bel

ACS- Fragmento 4		
49	P	ah:: então isso aqui tá na televiSÃO da tua casa
50	C	É
51	P	ah:: tá:: essa é ( ) da sua casa?
52	C	oi professora não entendi repita por favor
53	P	esse lugar essa parede é sua casa
54	C	é ... da minha casa

A dimensão dos recursos para o agir é marcada neste trecho, pois a voz da autora destaca o uso de artefatos constitutivos de seu espaço pessoal em seu trabalho, como notamos ao responder que a televisão é de sua propriedade ou ao afirmar à pesquisadora que a aula está acontecendo em seu ambiente doméstico como vemos em *é ... da minha casa (54)*. Retomando Mendonça (2021) destacamos que o ERE constitui-se em grande parte na improvisação, assim atentamos neste fragmento para a ausência de estrutura física adequada para a realização de uma aula, que somada a outros fatores, já mencionados ao longo desta análise, como o esgotamento do professor, a extensa carga de trabalho, as renormatizações etc., influenciam o poder de agir de Bel.

O fragmento seguinte, revela a voz de uma professora que reconsidera suas ações ao narrar que pensou em apresentar a própria casa na gravação, mas mudou de ideia ao perceber as exigências que essa ação acarretaria, como vemos adiante.

ACS- Fragmento 5		
79	P	é:: ((risos)) você é:: do que você poderia ter feito aqui de diferente você chegou a pensar:: alguma forma de apresentar essas partes da casa de outra forma?
80	C	Nã::o eu eu pensei eu pensei em apresentar a minha própria casa ((risos)) mas depois eu acha// achava interessante mas depois eu vi que ia ficar mais complicado para gravar:: e na também a questão da edição eu achei melhor gravar a aula os slides

Atentemos para o caráter impessoal do trabalho docente. O uso do verbo pensar de forma repetida, sinaliza uma reflexão da docente sobre a ação a proceder. Bel afirma por meio do uso de uma modalização apreciativa que **eu acha// achava interessante mas depois eu vi que ia ficar mais complicado para gravar (80)** que gravar em sua casa demandaria uma maior carga de trabalho para planejar e executar a gravação.

As *intenções* representadas neste fragmento por **Nã::o eu eu pensei eu pensei em apresentar a minha própria casa ((risos)) mas depois eu acha// achava interessante mas depois eu vi que ia ficar mais complicado para gravar (80)**, validam as decisões da

professora em buscar uma dinâmica que facilitasse as gravações.

Por fim, é possível afirmar que as dimensões subjetivas “[...] relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento profissionais [...]” (AMIGUES, 2004, p.44-45) vivenciadas pela professora, guiam a maneira como Bel interage com as tensões geradas pelo ambiente interno e externo no ERE.

Dando sequência à análise, conforme já mencionado, procedemos para o subtema *interação da professora com seus alunos* a partir da análise do fragmento a seguir.

ACS- Fragmento 6		
95	P	<i>sim por favor ... agora qual é o seu objetivo OFICIAL nessa aula?</i>
96	C	<i>Meu objetivo</i>
97	P	<i>principal ... principal</i>
98	C	<i>meu objetivo principal é de que eles tenham aprendido é::: ... a::: pronunciar né os os os prono/os pronomes os vocabulários né da casa ... eu queria que eles me enviassem um áudio falando “tia eu aprendi três quatro palavrinhas” só que eu pedi mas eles eu acho que eles tímidos com vergonha não enviou só falou “não tia eu escutei eu aprendi e tá bom a senho:::ra</i>
99	P	<i>( ) ((falha no áudio da gravação))</i>
100	C	<i>se eu não enviar o áudio?” aí::: eu não posso forçar né uma coisa que ... que eles não gostam eu disse “não tudo bem” aí::: ... eles não me enviaram eu não pu/ eu não pude avaliar a questão da ... do do::: rig// do:::... speaking deles</i>
101	P	<i>sim a/ alguns fizeram::: a tarefa no caderno e mandaram para você e a foto pelo grupo pelo zap</i>
102	C	<i>isso</i>
103	P	<i>com esses vocabulários escritos certo?</i>
104	C	<i>isso</i>
105	P	<i>foi você que pediu ou eles mandaram porque::: eles aprenderam e quiseram mandar?</i>
106	C	<i>não eu pedi também ... pedi para eles copiarem</i>
107	P	<i>( ) fazer uma cópia?</i>
108	C	<i>oi professora repita por favor</i>
109	P	<i>como foi você pediu para fazer uma có:::pia ou::: como foi para que eles escrevessem no caderno?</i>
110	C	<i>eu pedi::: pra eles assistirem o ví:::deo e depois eles copiaram esses vocabulários no caderno</i>
111	P	<i>certo e tirassem a foto::: e mandar para você?</i>
112	C	<i>sim enviasse para mim pelo grupo do whatsapp</i>

A voz da autora descreve e avalia como se deu o processo de ensino e aprendizagem em relação a seu objeto de trabalho, o ensino de língua inglesa. Nesse trecho, Bel expõe o objetivo principal que compõe a aula enviada aos alunos, que era o de ensinar a **pronunciar né os os os prono/os pronomes os vocabulários né da casa (98)**. As vozes dos alunos, representando vozes *de personagens* permeiam o enunciado sendo marcadas pelo discurso direto como em **tia eu aprendi três quatro palavrinhas (98)** ou por marcas linguísticas como o uso do pronome eles e/ou pelas desinências encontradas em verbos como *assistirem* e *copiarem*.

As avaliações da professora referentes à aprendizagem dos alunos são representadas no

fragmento pela modalização lógica **meu objetivo principal é de que eles tenham aprendido é::: ... (98)**, expressando seu julgamento de valor sobre o valor de verdade do que é enunciado. A voz de Bel relata o desejo de estabelecer comunicação com os alunos, recebendo um retorno a respeito das atividades, quer seja por áudio (98) ou por foto da atividade escrita no caderno enviada para ela por *whatsapp* (112).

A interação professora-alunos é representada no fragmento por meio de discurso direto como vemos em **se eu não enviar o áudio? ” aí:: eu não posso forçar né uma coisa que ... que eles não gostam eu disse “não tudo bem” aí:: ... eles não me enviaram eu não pu/ eu não pude avaliar a questão da ... do do:: rig// do::... speaking deles (100)**. Percebemos, por meio da pergunta *se eu não enviar o áudio?* que Bel expõe uma possível forma de avaliar os alunos.

A respeito deste assunto, a avaliação dos alunos nesta modalidade está atrelada a outras exigências, como o suporte tecnológico para que o aluno envie a atividade ou pela disponibilidade dos alunos em enviar a tarefa. O trecho ressalta aspectos intrapessoais da relação professor-aluno como ilustrado por Bel no segmento de valor apreciativo **só que eu pedi mas eles eu acho que eles tímidos com vergonha não enviou só falou “não tia eu escutei eu aprendi e tá bom a senho::ra ( 98)**.

Bel destaca a *voz do métier* professor de inglês ao especificar a dificuldade em avaliar seus alunos em uma habilidade específica, ilustrado por / **eu não pude avaliar a questão da ... do do:: rig// do::... speaking deles(100)**. Em relação a este aspecto, nos referimos à BNCC (2017) ao prescrever a respeito da competência comunicativa em uma Língua Estrangeira. O referido marco regulatório da Educação Básica no Brasil, assinala a necessidade de que o professor parta de uma abordagem comunicativa, ao utilizar estratégias de ensino contemplando as quatro habilidades linguísticas, no Ensino de língua estrangeira moderna: ler, escrever, ouvir e falar.

Segundo Lima, Sousa e Luquetti (2014, p. 89) o ensino de língua inglesa em sala de aula é um processo complexo, que “deve ser desenvolvido de maneira equilibrada, pois, para uma aprendizagem efetiva da língua, é essencial que o educando compreenda todas essas habilidades”. Entretanto, no ERE, os modelos de avaliação necessitaram ser reformulados de modo a atender às necessidades da comunidade educacional. Portanto, para avaliar a habilidade de *speaking* de seus alunos Bel fez uso de elementos multimodais como áudio, vídeo, escrita de texto e fotos enviadas pelo aplicativo *whatsapp*, demonstrando na *dimensão intencional* as finalidades (fins de uma ação coletiva), ou seja, sua responsabilidade pela avaliação dos alunos. Nesses exemplos, observamos a (re)configuração do trabalho da

professora de língua inglesa, ao mobilizar diferentes recursos disponíveis no ERE no intuito de realizar sua atividade.

Percebemos neste exemplo o discurso que circunda as prescrições para o agir da docente. Estes revelam as reformulações do trabalho da professora de inglês, colocando-a em posição de responsável pela mudança da realidade vivenciada, demonstrando na voz da professora em formação o desejo e a capacidade de desenvolver habilidades e competências de seus alunos na vigente modalidade de ensino. Portanto, ao analisarmos o trabalho da professora de inglês em formação a partir de uma perspectiva ergonômica, consideramos que o ofício de professor não se limita ao observável, assim, fazemos coro à afirmação de Lima e Batista (2016, p.115) ao enfatizarem que “ por meio da observação direta temos acesso a uma ínfima parte da atividade (...) as ações que não foram realizadas não desaparecem, continuando a agir sobre o sujeito”.

Nos fragmentos a seguir, discorremos sobre a *(não)execução do planejamento* de Bel durante o ERE.

<i>ACS- Fragmento 7</i>		
34	C	<i>aí quando:: ... eu fu/ e fui quando eu fui gravar a aula aí eu percebi eu tive que paRAR fazer essa parte desse slide novamente e começar e:: também - depois eu tenho uma coisa pra falar pra senhora que deu erra::do ... meu planejamento de da das aulas</i>
35	P	<i>Como assim?</i>
36	C	<i>Assim:: eu planejei essa aula pra mim:: apresentar é:: pelo:: pelo meet né primeiro ...</i>
37	P	<i>Hum</i>
38	C	<i>aí deu errado eu até ... eu tentei eu entrei em contato com alguns alunos uns conseguiram e outros não a maioria também não sabia utilizar mas eu ensinei mas eu acho que foi a questão da internet</i>
39	P	<i>sim</i>

O discurso da licencianda evoca ações realizadas e não realizadas. Por isso, faz-se importante retomar aqui as noções de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*. Lousada (2004, p. 275) afirma que o trabalho prescrito é a “tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada”. No entanto, Clot (2017) denomina real da atividade o que foi efetivamente executado pelo profissional, o que não se realizou ou não pode ser realizado, o que foi possível realizar. Assim o trabalho do professor se dá em diversas dimensões muitas vezes não observáveis de forma explícita, como já mencionado em diferentes seções neste estudo.

A modalizador *percebi*, marcado pelo dêitico *eu* ressalta a voz da autora e combinado ao enunciado de valor deôntico **eu tive que parar fazer essa parte desse slide novamente e**

**começar (34)** revela as dificuldades enfrentadas por Bel em relação a realização das atividades planejadas, porém manifesta um conteúdo proposicional referente ao campo da obrigação. A voz da professora regente emerge no enunciado levando-nos a considerar que a identidade de uma docente experiente sobrepõe-se a da professora em formação, pois enfatiza reconhecer a necessidade de reformular seu agir, como observamos por meio da expressão **deu errado meu planejamento das aulas (34)**.

Ainda este trecho da ACS destaca ações em que emergem o *real da atividade*, posto que em concordância com Clot (2006, p. 115-116) entendemos que “as reações que não venceram – e que foram ora mais ora menos reprimidas – formam resíduos incontroláveis, cuja força é suficiente para exercer uma influência na atividade do sujeito, mas contra as quais ele pode ficar sem defesa”. Portanto, ao reconhecer que seu planejamento *deu errado*, Bel sinaliza que avalia sua atividade, exteriorizando a identidade de uma professora responsável em relação às demandas de seu trabalho.

Outra questão a ser mencionada relaciona-se à preocupação da professora no que refere a aprendizagem dos alunos. Bel relata seu esforço em dirimir as dúvidas no contexto da videoaula apresentada, no entanto, reconhece que apesar das tentativas havia questões para além de seu alcance, como nesse caso o suporte das aulas remotas pela plataforma *Google Meet*, ilustrado pela expressão de valor pragmático **eu tentei eu entrei em contato com alguns alunos uns conseguiram e outros não a maioria também não sabia utilizar, mas eu ensinei, mas eu acho que foi a questão da internet (38)**. A insatisfação da docente desvela uma impossibilidade de agir, pois nesse caso, questões de internet e conectividade estavam fora de seu poder de resolução.

Ao manifestar preocupação com a aprendizagem de seus alunos, Bel externa sua dedicação e empenho para desenvolver relações que viabilizem o diálogo entre os sujeitos participantes do processo. A ação da professora nos remete a Tardif & Lessard, (2012, p. 258) ao afirmarem que exercer a docência “repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas”. Assim, as *capacidades* que são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais necessários ao agir e que fazem parte da *dimensão dos recursos para o agir* são acessadas por Bel por meio das representações de suas percepções sobre o funcionamento do sistema que suporta o ERE, neste caso a internet. Provavelmente, como representado neste fragmento, dificuldades com o sistema de transmissão online configuraram-se como fonte de impedimentos para a veiculação da aula de forma satisfatória e esperada pela docente, como podemos notar a partir do trecho aí **deu errado eu até ... eu tentei eu entrei em**

**contato com alguns alunos uns conseguiram e outros não a maioria também não sabia utilizar, mas eu ensinei, mas eu acho que foi a questão da internet (38).**

A não execução do planejamento é também relatada no próximo fragmento

<b>ACS- Fragmento 8</b>		
60	C	<i>aí nessa parte aí da house plan ... eu tirei vários vários móveis porque a aula ficou extensa ... primeiro vídeo que eu tinha eu já tinha 20 minutos aí eu não tava conseguindo enviar pra os alunos e nem para minha coordenadora pedagógica e nem para secretária aí eu tive que regravar aula e diminuir né ficou com questão de dez minutos aí eu tirei porque tinha vários é:: objetos de casa</i>

A avaliação que a professora faz de sua aula, aponta para uma mudança de perspectiva em relação a seu planejamento. Inicialmente, a professora idealizou uma aula para ensinar o vocabulário referente aos móveis da casa em língua inglesa, entretanto, no decorrer da gravação, percebeu que o tempo de duração da aula seria determinante para que esta fosse enviada aos alunos, como podemos comprovar pelas palavras de Bel em **aí nessa parte aí da house plan ... eu tirei vários vários móveis porque a aula ficou extensa ... primeiro vídeo que eu tinha eu já tinha 20 minutos aí eu não tava conseguindo enviar pra os alunos e nem para minha coordenadora pedagógica e nem para secretária (60).**

No *plano intencional* do agir, destacamos as *finalidades* representadas no enunciado. A professora relata que precisou aplicar mudanças em sua aula buscando adequar-se às demandas do ERE. Assim a aula que contabilizava 20 minutos, precisou ser regravada em menos tempo afim de ter o tamanho permitido pelo suporte tecnológico, para que então fosse enviada aos alunos. Tal ação diz respeito aos efeitos que se espera alcançar por meio de um agir coletivo, indicando como o coletivo dessa profissão deve agir com o propósito de favorecer a aprendizagem.

Ao expor as limitações a respeito de sua atividade neste fragmento, Bel ressalta a *voz social* dos alunos, da coordenadora pedagógica e da secretária, compondo o coro de vozes que permeiam seu agir. Notamos ainda referência às prescrições que regem sua atividade ao demonstrar a preocupação em readequar a aula para atender as limitações do suporte tecnológico. Podemos elaborar, a partir de Amigues (2004) que a licencianda redefine as tarefas em autoprescrições para si e para seus alunos.

O impedimento causado pelas limitações técnicas e sociais, nesse caso questões referentes à tecnologia, foi decisivo para que Bel reformulasse sua aula, deixando emergir o trabalho real. Souza-e-Silva (2003) afirma que existem objetos que constituem a atividade do professor e que devem ser ponderados ao se observar o agir docente. Partindo desse princípio,

ao analisarmos o trabalho da professora, torna-se necessário considerar aspectos singulares de sua atividade, como as situações imprevistas no ERE, por exemplo.

No fragmento seguinte, Bel tece avaliações favoráveis sobre a execução de sua atividade, enfatizando pontos positivos de sua aula.

ACS- Fragmento 9		
118	P	É:: eu teria uma pergunta aqui né você fez a revisã::o então com tudo que você é:: tinha ensinado é que PONTOS dessa aula você diria que são positivos?
119	C	((riso)) os pontos ... eu acho bem interessante a questão da revisão ... é:: deixa eu ver também viu professora ... deixa eu pensar aqui ((riso)) ... recapitular a aula né os pontos que eu achei positivo né? ... vamos lá eu ... achei interessante a questão da revisã::o não sei porque mas eu achei interessante eu gostei bastan::te
120	P	Certo
121	C	a questão a questão também da house plan:: porque:: eu achei uma bem diferente né ... não sei né eu achei diferente pra você tá explicando pra os alunos ... e é isso
122	P	e tem alguma coisa que não te agradou assim que ... da maneira como você planejou:: e não foi exatamente como você tinha planejado e não te agradou?
123	C	teve ((risos))
124	P	o quê? ((sorri))
125	C	a questão porque eu tive que fazer dois sli::des né ... como eu já havia falado para senhora ... é::... eu também achei uma coisa bem chatinha porque assim você tem que tá ... como eu sou perfeccionista como qualquer errinho que e// qua/ qualquer errinho que eu percebi:: eu parava a aula daí para mim conseguir gravar uma parte da aula eu já tinha gravado uns dez a quinze vídeos que tava dando errado aí isso deixo//

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre quais seriam os pontos positivos de sua aula, Bel faz avaliações por meio de modalizações apreciativas como podemos observar nos enunciados em que apresenta sua opinião iniciada pelo verbo *achar*, como em **eu acho bem interessante a questão da revisão (119); ... achei interessante a questão da revisã::o não sei porque mas eu achei interessante eu gostei bastan::te (119); a questão a questão também da house plan:: porque:: eu achei uma bem diferente né.. (121).**

A professora exprime aprovação sobre o conteúdo ao fazer uso das expressões *interessante*, *diferente* e *gostei bastante*, indicando julgamento de valor subjetivo sobre sua atividade. Nessa direção, a professora destaca o *trabalho realizado* e fornece indícios de estar em um processo de reflexão sobre suas ações ao afirmar que **achei interessante a questão da revisã::o não sei porque mas eu achei interessante eu gostei bastan::te (119).**

Este fragmento revela o *trabalho real*, já que ressalta além do que foi realizado, “as emoções, inibições e tensões” (CLOT, 1999, p.23) vivenciadas pela docente. O fato de ter planejado a aula e ainda assim ter que readaptá-la é descrito por Bel em **a questão porque eu tive que fazer dois sli::des né (125)** e sinaliza para a redefinição das tarefas prescritas. Para

Saujat (2002), a “tarefa” do professor compreende os níveis da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar, o nível do trabalho de reconcepção<sup>53</sup> e de reorganização exercido pelos coletivos de professores em seus meios de trabalho e por fim, pelo nível do re-trabalho, que destaca a personalização das prescrições em uma situação específica, assim como ilustrado por Bel ao afirmar que precisou fazer dois slides para a aula.

A licencianda ainda pontua que regravou a aula entre dez a quinze vezes em virtude de pequenos erros encontrados e afirma ser *perfeccionista* com seu trabalho, o que para ela nessa situação é um fator amplificador de tensões, já que a leva a um constante re-trabalho. Avistamos na *dimensão da intencionalidade* os fins do agir interiorizado (intenções) pela professora que revela seu desejo e inquietação em oferecer aos alunos uma aula sem erros. Observamos que ao fazer avaliações sobre as ações que a incomodaram, Bel modaliza seu discurso utilizando palavras no diminutivo como *chatinha* e *errinho*, indicando de forma implícita não se sentir tão à vontade para enfatizar representações negativas acerca de sua atividade.

O fragmento 9 retrata uma professora mais reflexiva, como expresso pelo enunciado **deixa eu ver também viu professora ... deixa eu pensar aqui ((riso)) ... recapitular a aula né os pontos que eu achei positivo né? (119)**. A ação de refletir sobre a aula, coloca Bel no centro de sua experiência, ao verbalizar sobre as aflições enfrentadas em seu trabalho. Em razão disso, a professora formula avaliações positivas e negativas, demonstrando que segue em formação desenvolvendo um olhar crítico para além da (não)execução do planejamento, formulando julgamentos sobre sua atividade.

Isto posto, apresentamos a seguir a análise do segundo tema que constitui a categoria temática *avaliações de sua atividade*.

### 5.2.2 Reencaminhamentos do meio-aula

A paralisação compulsória do sistema educacional durante a pandemia de Covid-19 impôs novos desafios no âmbito escolar. À vista disso, fomentar um debate a respeito da organização e estruturação de uma aula no ERE, passa primeiramente por abordar o *objeto* da ação do professor.

Sob essa orientação, partilhamos nesta investigação das reflexões propostas por Machado e Bronckart (2009, p. 39-40), uma vez afirmarem que esse tipo de trabalho “mobiliza

---

<sup>53</sup> Processo dialético que parte do trabalho prescrito ao realizado e se *renormaliza* (Schwartz, 20003) o trabalho prescrito. Este processo para Clot (2001), denomina-se *reconcepção* ou *re-trabalho* para Saujat (2002).

seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos”. Ademais, estes autores asseveram que a realização da atividade docente é guiada por padrões prescritivos e por modelos do agir que decorrem da apropriação dos artefatos disponíveis pelo meio social, além da interação permanente com as atividades de outros atores por meio do uso de ferramentas materiais ou simbólicas.

Diante do exposto, embasados em Amigues (2004), assumimos que a aprendizagem não pode ser atingida direta e imediatamente pelo professor, pois para este autor, o meio funciona como uma organização cognitiva que sistematicamente se constrói e se reformula na ação coletiva entre professores e alunos. Portanto, a construção de um meio-aula, propicia uma relação com o objeto de conhecimento.

Dada a importância em refletir sobre como as reformulações do meio-aula no ERE tiveram um papel preponderante no trabalho de Bel, analisamos os textos da ACS direcionando nosso olhar para os elementos constituintes do trabalho do professor (AMIGUES, 2004). Assim, observamos no fragmento a seguir representações da licencianda no tocante *as regras de ofício*.

<b>ACS- Fragmento 10</b>		
89	P	<i>foi você quem decidiu fazer essa revisão é:: ou você se baseou em um modelo de aula na interne::t em algum lugar como que foi ... pra decidir esse padrão de aula?</i>
90	C	<i>assim eu já tinha pensado né porque antes de ... de eu gravar a aula eu gosto de pensar e analisar aí eu vendo alguns ví::deos na internet eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão</i>
91	P	<i>todas as aulas que você vai trabalhar:: ou tá trabalhando seguem esse padrão?</i>
92	C	<i>sim eu tento manter esse padrão</i>

Amigues (2004, p. 43) caracteriza as regras de ofício como “aquilo que liga os profissionais entre si”. Em virtude disso, trabalhadores de cada profissão partilham entre vários aspectos, de uma memória comum, comparada a uma “caixa de ferramentas” que reúne gestos genéricos relativos ao conjunto de professores, e gestos específicos relativos a disciplina.

Nessa perspectiva, as regras de ofício apresentam características que podem gerar uma renovação nos modos de fazer de cada *métier*. Podemos citar por exemplo, a partir da fala de Bel **assim eu já tinha pensado né porque antes de ... de eu gravar a aula (90)**, a mudança nos modos de realização de uma aula, que no ERE foram gravadas e veiculadas de forma síncrona ou assíncrona. A voz da professora é marcada pelo dêitico *eu*, também repetido diversas vezes ao longo do trecho e pelo uso de verbos que indicam a responsabilidade

enunciativa da professora como por exemplo *vi, achei e fiz*.

Interessante notar neste fragmento a *voz social* trazida por Bel, pois a professora faz menção a uma instância externa, marcada pelo pronome *eles*, que nesse caso pode ser referenciada aos criadores de conteúdo para o ensino de língua inglesa na internet ou a professores que produzam e disponibilizem aulas de inglês em plataformas digitais, ao afirmar que **eu vendo alguns vídeos na internet eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão (90)**. Desta maneira, a professora aponta para um gesto genérico do coletivo professores de inglês que é o de revisar o conteúdo no final da aula e, inclusive, afirma que tenta seguir o padrão de fazer revisão dos conteúdos ao final da aula, como podemos observar em seu discurso ilustrado por **sim eu tento manter esse padrão (92)**.

A avaliação apreciativa *achei interessante*, assegura a subjetividade e revela a identidade de uma professora inexperiente, mas que busca pesquisar maneiras de fazer, repensar estratégias, orientando seu agir pela *dimensão intencional* em relação às *finalidades e intenções*. Observamos no fragmento analisado enunciados que revelam as representações de Bel sobre os efeitos almejados por meio de um agir coletivo, como por exemplo, quando atribui a outras instâncias o modelo específico de um agir na aula, (fazer revisão do conteúdo ao final da aula) ou quando relata que pesquisou vídeos na internet (a fim de encontrar modelos para seu agir).

Outra regra de ofício detectada diz respeito ao planejamento e preparação de uma aula, como vemos no fragmento que segue.

ACS- Fragmento II		
134	P	<i>e pra preparar essa aula levou mais ou menos quanto tempo?</i>
135	C	<i>pra preparar a aula ... mais ou menos acho que umas duas eu levei porque assim eu sou bem perfeccionista para falar a verdade eu levei cerca de umas 2 horas porque eu tinha que estar procurando As imagens é::... a mais adequada é:: pela internet umas imagens mais chamativa mais bonita entendeu aí demorou bastante</i>

As escolhas lexicais da professora nos chamam atenção neste fragmento por revelar cautela com seu objeto de trabalho. O empenho em preparar a aula é evidenciado quando se assume *perfeccionista*, amparando essa autoatribuição ao tempo que levou para preparar uma aula, enfatizado pela expressão de caráter explicativo **eu levei cerca de umas 2 horas porque eu tinha que estar procurando As imagens é::....(90)**. A fala da professora nos remete a uma atitude intrínseca a um coletivo, uma vez que preparar aulas integra as regras de ofício do *métier* professor. A opção da docente por usar os modalizadores *adequada, chamativa e bonita* acentua o caráter subjetivo de sua representação acerca dos modos de agir em relação a seu trabalho.

As representações da professora examinadas até aqui, sinalizam que as regras de ofício sofrem mudanças diante do contexto sócio-histórico, podendo gerar uma renovação nos modos de fazer docente, sinalizando as várias dimensões do gênero da atividade. Assim, no ERE, novas práticas voltadas para o ensino sob suporte digital foram elaboradas, propiciando à docente ampliar experiências em seu agir profissional.

Dando prosseguimento à análise, destacamos os apontamentos sobre o *coletivo* de trabalho.

Ao longo da ACS, Bel faz alusão ao coletivo de alunos e cita o coletivo escolar em alguns fragmentos, como podemos notar, por exemplo, quando revela representações indicando seu núcleo gestor no trecho **(60) aí nessa parte aí da house plan ... eu tirei vários vários móveis porque a aula ficou extensa ... primeiro vídeo que eu tinha eu já tinha 20 minutos aí eu não tava conseguindo enviar pra os alunos e nem para minha coordenadora pedagógica e nem para secretária aí eu tive que regravar aula e diminuir né ficou com questão de dez minutos aí eu tirei porque tinha vários é:: objetos de casa**. Notamos, no entanto, que a menção ao coletivo de trabalho não aparece em recorrência nos textos da docente.

A impossibilidade de uma interação presencial entre professores, alunos e os demais atores educacionais no ERE pode ter sido preeminente na relação de Bel com seu coletivo de trabalho. Podemos conjecturar tal premissa, baseados em Tardif (2013, P.12), uma vez considerarmos que o saber do professor de caráter social “é partilhado por todo um grupo de agentes- os professores” e em Bueno (2009) ao enfatizar que a memória coletiva que cada docente carrega em si que possibilita reconhecer o trabalho docente como uma atividade pessoal e única e que mobiliza o “ser integral” do professor (Machado, 2007 p. 39) conciliando suas dimensões cognitivas, languageiras, emocionais entre outras. Bel menciona a busca por informações em um coletivo, no intuito de estabelecer um padrão para as aulas, como podemos ver no fragmento a seguir.

<b>ACS- Fragmento 12</b>		
89	P	<i>foi você quem decidiu fazer essa revisão é:: ou você se baseou em um modelo de aula na interne::t em algum lugar como que foi ... pra decidir esse padrão de aula?</i>
90	C	<i>assim eu já tinha pensado né porque antes de ... de eu gravar a aula eu gosto de pensar e analisar aí eu vendo alguns ví::deos na internet eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão</i>

A licencianda tematiza o processo de planejamento de uma aula por meio do enunciado **antes de ... de eu gravar a aula eu gosto de pensar e analisar (90)**, manifestando apropriação

concernente ao seu lugar social de professora naquele momento de seu discurso. Os verbos de valor psicológico, *pensar e analisar* nos dão uma dimensão da apropriação de Bel acerca de sua tarefa.

A professora evidencia por meio da *voz de personagem* uma instância externa a qual podemos nos referir tanto a um coletivo de professores de inglês, quanto a um coletivo de criadores de conteúdos voltados ao ensino de inglês para plataformas digitais. A professora afirma que baseada nos modos de fazer dos outros, também realizou sua revisão, como explicita no enunciado **eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão (90)**. Ao fazer uso da modalização apreciativa *interessante*, Bel afirma sua opinião sobre os modelos de revisão que encontrou nos vídeos da internet.

Consideramos que as trocas de experiências e saberes entre professores contribuem para a legitimidade na formação do ser-professor, contudo, diante do cenário estabelecido na pandemia, vislumbrou-se a possibilidade de um redimensionamento das experiências com o coletivo de trabalho. Dessa maneira, Bel iniciou sua trajetória profissional em meio às incertezas do momento do ERE, privada de vivenciar os espaços de trocas presenciais típicas ao *métier*, como a sala de professores, as reuniões com as equipes escolares, conselhos de classe etc. Contudo, o senso de coletividade pôde ser observado no discurso da docente, indicando que o coletivo é instituído por co-atores que interpretam e avaliam, muitas vezes de forma implícita, a situação da mesma maneira, assumindo um papel importante na construção da identidade da professora.

Os *artefatos* apropriados por Bel para a construção do meio-aula no ERE configuraram-se como elementos fundamentais para o andamento do sistema escolar no ano de 2020. Dessa forma, foi possível oferecer aos alunos acesso aos instrumentos, troca de conhecimentos e superação das barreiras na interação entre alunos e professores causadas pelo isolamento social. Os fragmentos a seguir revelam exemplos das representações acerca do uso das *ferramentas* no trabalho de Bel.

ACS- Fragmento 13		
48	C	<i>aí não consegui:: aí comprei um <b>cabo</b> ... aí eu não sei se foi defeito no cabo que também não consegui troquei inclusive o cabo não consegui novamente aí:: a única solução foi converter o pow/ o slide no powerpoint por vi/ pra vídeo ... aí eu passei pro <b>pen drive</b> e consegui:: é:: gravar a aula mas foi um sufoco viu? quem me ajudou foi Luiz aí ele tinha que tá pausando toda hora ((risos))</i>
49	P	<i>ah:: então isso aqui tá na <b>televisÃO</b> da tua casa</i>
50	C	<i>É</i>

<i>ACS- Fragmento 14</i>		
46	C	<i>áí deu um problema na questão de transferir de transmitir né que eu tava tentando espelhar do meu celular:: pra TV</i>

<i>ACS- Fragmento 15</i>		
109	P	<i>como foi você pediu para fazer uma có::pia ou:: como foi para que eles escrevessem no caderno?</i>
110	C	<i>eu pedi:: pra eles assistirem o ví::deo e depois eles copiaram esses vocabulários no caderno</i>
111	P	<i>certo e tirassem a foto:: e mandar para você?</i>
112	C	<i>sim enviasse para mim pelo grupo do whatsapp</i>

<i>ACS- Fragmento 16</i>		
20	P	<i>certo ele tava em algum plano de a::ula algum plano de cur::so ou sumário de livro</i>
21	C	<i>sumário de o/ do livro que eu ...</i>
22	C	<i>eu tô utilizando</i>

Os trechos anteriores destacam na *dimensão dos recursos para o agir* os artefatos incorporados e transformados em instrumentos pela docente. Nesse entendimento, as ferramentas materiais mencionadas como *cabo, pen drive, televisão, celular, TV, caderno, foto e livro* são incorporadas ao meio-aula possibilitando a coconstrução de um espaço de aprendizagem. Tais ferramentas utilizadas pela professora na gravação de suas videoaulas reforçam as exigências do período do ERE, já que, visando atender ao sistema remoto, buscou adaptar recursos.

Na *dimensão dos recursos para o agir*, em relação às capacidades mentais e/ou comportamentais, a professora textualiza seu agir por meio de avaliações pragmáticas, ilustradas por **áí comprei um cabo ... áí eu não sei se foi defeito no cabo que também não consegui troquei inclusive o cabo não consegui novamente áí (fragmento 13 trecho 48), áí eu passei pro pen drive e consegui:: (fragmento 13, trecho 48 )** ou em **é que eu tava tentando espelhar do meu celular:: pra TV (fragmento 14)**. Significativo mencionar que os trechos apresentam tensões relacionadas à operacionalização das ferramentas de caráter tecnológico-digital.

As inquietações tematizadas por Bel a respeito do uso das TDICs nos remetem aos conceitos abordados por Fogaça (2011) acerca do conflito e desenvolvimento. Para o autor, o conflito nem sempre é de teor negativo, já que é inerente ao humano e pode ser compreendido a partir de seu papel fundamental para o desenvolvimento de um indivíduo. Em questões

relacionadas ao âmbito educacional, refletir sobre de tais confrontos pode propiciar o desenvolvimento profissional docente. Assim, as representações de Bel acerca das dificuldades enfrentadas com os equipamentos eletrônicos possibilitaram a reformulação de suas ações a fim de concretizar a atividade de gravar aulas.

Nos fragmentos anteriores há referências a artefatos simbólicos (*powerpoint, slide, copiar vocabulários, vídeo etc.*) que assumem a característica de instrumentos/ferramentas a partir do momento em que a docente se apropria deles por si e para si. A apropriação desses recursos materiais e simbólicos pela professora em seu agir é o que hierarquiza o artefato para ser instrumento (RABARDEL, 1995). Nessa direção, o uso dos artefatos digitais no ERE caracterizou-se como elemento fundamental para o funcionamento do sistema escolar na pandemia, propiciando acesso aos alunos não apenas aos instrumentos, mas a troca de conhecimentos e superação das barreiras na interação entre alunos e professores causadas pelo isolamento social.

No fragmento (13) reconhecemos a partir da voz da autora, a representação de uma profissional compromissada com o andamento de suas atividades, pois busca uma solução para a execução do vídeo na gravação de sua aula. O esforço realizado para a gravação da videoaula é demonstrado pelo enunciado de valor apreciativo **consegui:: é::gravar a aula mas foi um sufoco viu? (48)** nos dando uma dimensão das dificuldades enfrentadas e do sentimento de alívio ao conseguir realizar sua propositura.

A voz da autora evidencia a representação de uma docente que se apropriou ou está se apropriando dos recursos tecnológicos disponíveis, ou seja, dos saberes provenientes de sua própria atuação no ERE, indicando que fazem parte de seu *métier* trabalhar em meio a problemas como adaptações dos recursos didáticos, como vimos no fragmento (13) ao descrever que a professora precisou converter o *slide* para o programa *powerpoint*, salvar em um *pen drive*, a fim de transmitir a aula para a TV.

Um fato importante no fragmento (15) é que Bel pede aos alunos que enviem para ela por meio digital, uma foto da atividade que fizeram no caderno. Aqui o artefato *foto* nos remete a uma possibilidade de artefato material, (se revelada e/ou impressa) e também imaterial, se for exibida apenas de forma virtual, como indica a professora ao utilizar o enunciado de valor pragmático **enviasse pra mim pelo grupo do whatsapp (112)**.

As *ferramentas simbólicas* emergem em diferentes momentos na ACS. Assim, pudemos constatar representações da professora no tocante ao uso de programas (*softwares*) que facilitam a edição das aulas gravadas ou a transmissão das videoaulas, como podemos perceber no fragmento adiante.

ACS- Fragmento 17		
142	P	<i>esse esse perfil filmadora go ((no fim da apresentação)) ... porque?</i>
143	C	<i>filmadora go? foi um amigo meu que me indicou sabe ... ele disse que</i>
144	P	<i>Ah:: é um programa?</i>
145	C	<i>oi professora?</i>
146	P	<i>isso é um programa?</i>
147	C	<i>é ... baixei na eu baixe::i ... no google no google google na lojinha aplicativo lá ... no play store eu baixei na play store aí:: foi um amigo meu que me ligou ele disse que era fácil de utilizar::... nas questões das edições eu tô gostando</i>

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que significa o perfil *filmadora go*, Bel relata que este, um programa utilizado para edição das videoaulas e baixado na loja de aplicativos digitais *playstore*, foi indicado por um amigo. O trecho analisado apresenta uma voz de personagem, a de um amigo, representada pelo discurso indireto de Bel em **ele disse que era fácil de utilizar (147)**. A modalização apreciativa nas **questões das edições eu tô gostando (147)** revela estar satisfeita com a utilização do mesmo.

Podemos traçar um diálogo relativo às ferramentas materiais e simbólicas mobilizadas por Bel, tais como aplicativos de edição, loja de aplicativos (*playstore*) e programas digitais que facilitam a criação de videoaulas ao concordarmos com a assertiva de Lousada, Muniz-Oliveira e Barricelli (2011, p. 630) em relação aos artefatos no exercício do *métier* docente à medida que destaca que “Quando esses artefatos são apropriados pelo homem e eles se tornam verdadeiros instrumentos para sua ação sobre o mundo e sobre o outro, pois sentem que podem alcançar objetivos e finalidades com eles”.

Os artefatos/ferramentas analisados nos fragmentos (13-17) são úteis ao *métier* docente, no entanto no ERE, assumiram uma posição de maior relevância na preparação e veiculação das aulas. Portanto, cabe dizer que ao apropriar-se das ferramentas disponíveis, a professora implementou condições para operacionalizar e/ou instrumentalizar seu agir em sua prática pedagógica. Logo, assumindo tal concepção em concordância com Amigues (2004, p. 44), entendemos que as ferramentas se propõem a organizar o trabalho docente e “são frequentemente transformadas pelos professores”, por conseguinte, ao apropriar-se de um artefato por si e para si, o trabalhador garante que este pode ser útil para sua atividade de trabalho e para si mesmo.

Nos próximos fragmentos, direcionamos o foco de nossa análise para as *prescrições* que abrangem o trabalho de Bel. Uma definição para as prescrições evidenciada por Amigues (2004, p. 42) revelam que estas “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor,

sendo também constitutivas de sua atividade”. Nessa direção, a professora discorre acerca do tempo de duração de sua aula, como vemos a seguir.

ACS- Fragmento 18		
61	P	<i>ah: certo e quem decide o tempo de duração da aula?</i>
62	C	<i>oi professora?</i>
63	P	<i>quem decidia a duração da aula ... da aula gravada</i>
64	C	<i>não isso aí elas deixaram assim eu me deixaram à vontade aí e/ eu gravei uma aula de 20 minutos pra ficar assim uma aula mais ... complexa com relação aos vocabulários da casa mas COMO não tava conseguindo enviar:: é pe/ pelo aplicativo do whatsapp aí eu resolvi regravar a aula que eu pesquisei aí acho que um vídeo de até 10 minutos tinha conseg// tinha como tinha capacidade de enviar né na questão dos megas aí eu grav/ eu gravo agora as aulas em até 10 minutos ... porque eu sei que eu vou conseguir enviar as aulas ... aí eu regravei</i>
65	P	<i>certo</i>

A voz de uma professora experiente em relação a sua atividade é revelada neste trecho, ao mostrar que se adequa às situações referentes a gravação de suas aulas. Percebemos no discurso de Bel o uso de termos referentes a elementos tecnológicos, como *whatsapp*, *megas*, *vídeos*, *aplicativo* e de verbos normalmente utilizados para realizar ações voltadas ao ambiente digital como *enviar e regravar*, indicando a relação destes elementos com aulas no ERE.

Ao ser questionada se segue prescrições procedentes de seus gestores educacionais em relação ao tempo de duração das aulas, Bel evidencia autorresponsabilidade em tomar decisões sobre seu trabalho, como indicado em **não isso aí elas deixaram assim eu me deixaram à vontade aí e/ eu gravei uma aula de 20 minutos pra ficar assim uma aula mais ... complexa com relação aos vocabulários da casa (64)**. Além disso, por meio do enunciado de valor pragmático **mas COMO não tava conseguindo enviar:: é pe/ pelo aplicativo do whatsapp aí eu resolvi regravar a aula que eu pesquisei (64)**, destaca seu comprometimento com a tarefa a ser desenvolvida.

A reação da professora diante do trabalho realizado valida sua identidade naquele momento de uma professora apta a tomar decisões com o objetivo de reorganizar seu meio-aula, adequando-se às exigências prescritas por outros ou por ela mesma, corroborando às ideias de Amigues (2004) no que se refere a necessidade do professor em redefinir as tarefas em situações que o inscrevam em prescrições muitas vezes vagas.

Outra modalização de valor pragmático eu **resolvi regravar a aula que eu pesquisei aí acho que um vídeo de até 10 minutos tinha conseg// tinha como tinha capacidade de enviar né na questão dos megas aí eu grav/ eu gravo agora as aulas em até 10 minutos ... porque eu sei que eu vou conseguir enviar as aulas ... aí eu regravei (64)** sustenta a

responsabilidade de Bel pela ação, promovendo avaliações tanto no mundo subjetivo quanto social.

A voz *social* das instâncias escolares é representada no excerto pelo pronome *elas*, como podemos ver em **não isso aí elas deixaram assim elas me deixaram à vontade (64)**. Bel reflete acerca das prescrições ou da falta delas, avaliando seu agir, já que ao se sentir à vontade, decide reformular sua aula passando de vinte para dez minutos de duração, por entender que esse tempo era o ideal para enviar a aula pelo aplicativo *whatsapp*. A docente segue avaliando seu agir e destaca no *plano da intencionalidade*, suas *intenções* ao afirmar que ao regravar a aula com um tempo menor de duração, conseguirá enviá-la aos alunos.

Podemos observar no próximo fragmento uma autoprescrição.

ACS- Fragmento 19		
66	C	<i>essa daí e tirei vários ... várias palavras ... interessantes porque posso até gravar outra aula com essa questão dos objetos da casa</i>
67	P	<i>certo e que critérios você usou para decidir o que cortava ou não?</i>
68	C	<i>((risos)) ah isso daí:: do na::da assim sabe ... praticamente eu acho que eu não usei nenhum critério eu decidi oxente tipo assim foi assim ou tira ou não a lógica tá entendendo?</i>
69	P	<i>Sim ((risos))</i>
70	C	<i>eu não queria tirar não sabe eu queria deixar:: mas ... como eu não tinha nenhuma outra maneira e nem alternativa eu achei melhor tirar ... e depois gravar outra aula só com essa questão do dos objetos</i>
71	P	<i>hum tá estava planejado fazer cortes na aula ou não?</i>
72	C	<i>não ... nenhum momento ((sorri))</i>

Em **essa daí e tirei vários ... várias palavras...interessantes (66)** a licencianda retoma a marca de pessoa *eu* no verbo *tirei*, fazendo menção a si mesma, ecoando a voz de uma professora experiente em relação ao gênero profissional. Por meio da modalização lógica **((risos)) ah isso daí:: do na::da assim sabe ... praticamente eu acho que eu não usei nenhum critério eu decidi oxente tipo assim foi assim ou tira ou não a lógica tá entendendo? (68)** reforça seu julgamento relacionado ao mundo social, dando credibilidade à argumentação de que foi responsável pela decisão tomada. Nos chama a atenção o uso de marcadores linguísticos coloquiais como *oxente*, *tipo assim*, *tá entendendo?* retratando o posicionamento da docente, porém abrindo espaço para um diálogo com a pesquisadora.

O trecho aponta de forma explícita a autoprescrição, como notamos no diálogo com a pesquisadora, ao responder que **((risos)) ah isso daí:: do na::da assim sabe ... praticamente eu acho que eu não usei nenhum critério (68)**. Sobre tal situação Souza-e-Silva (2007, p.202) pondera que em caso de “déficit de prescrição”, isto é, quando as regras para realização de uma tarefa não estão devidamente esclarecidas, o próprio trabalhador deve experimentar de seus

próprios meios, a fim de realizar sua ação. Pelo caráter do ERE, muito do que foi realizado pelos professores deu-se pela experimentação no dia a dia do trabalho, o que mobilizou capacidades mentais e comportamentais dos docentes para a consolidação de suas atividades.

O fragmento a seguir destaca novamente uma autoprescrição no agir de Bel.

ACS-Fragmento 20		
16	P	<i>Uhum ... certo certo é:: e/ eu tenho uma pergunta como você decidiu trabalhar com esse conteúdo?</i>
17	C	<i>porque eu achei interessante e antes de a gente iniciar essa pandemia começar essa pandemia eles me pediam muito os alunos entendeu? eu acho que por curiosidade com esse contato em casa é pra saber como é que era é porta janela sofá essas coisas em inglês</i>

A pergunta da pesquisadora respondida pela docente em **(16) porque eu achei interessante**, marcada por um modalizador apreciativo, direciona nosso entendimento para a perspectiva de Clot e Faïta (2000, p. 36), ao afirmarem que “ existem formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir, que são, ao mesmo tempo, imposições e recursos”, consequentemente, Bel reforça que em meio a sua atividade há uma parte subentendida que compete ao que que os profissionais do meio reconhecem em relação a seu trabalho, revelando como já mencionado, o gênero da atividade.

Além dos dêiticos *eu* e *me* ressaltamos no trecho o uso do marcador *a gente*, indicando que Bel implica-se no discurso. A professora ainda faz referência aos alunos utilizando o dêitico de pessoa *eles*. Bel formula apreciações sobre o interesse dos alunos em aprender o vocabulário relativo às partes da casa em inglês, como percebemos em **eu acho que por curiosidade com esse contato em casa é para saber como é que era é porta janela sofá essas coisas em inglês (17)**, ao afirmar que eles, os alunos, haviam pedido muito por isso. Assim, a *dimensão motivacional* revela que os alunos atuaram como *determinantes externos* sobre o agir da professora.

O fragmento anterior retrata que os alunos têm seus interesses validados pela professora, o que entendemos ser de caráter basilar para a construção do meio-aula, pois, acreditamos, amparados em Amigues (2004, p.18) que “[...] ter uma classe que funciona não é só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo é coerência das aquisições que se sustentam mutuamente”. Em face do exposto, Bel mantém-se no processo de apropriação das prescrições ao demonstrar desenvolver um modo próprio de agir que mobilize as capacidades de seus alunos conforme reflete sobre a construção do meio-aula.

Após a análise dos 20 fragmentos que compõem este grupo temático, elaboramos a seguir, uma síntese de seus dois temas.

### 5.2.3 Síntese das avaliações de sua atividade

Em relação ao tema *tensões e impedimentos gerados pelo ambiente interno e externo no ERE* destacamos no nível enunciativo a *voz do autor empírico*, marcada pelo dêitico de pessoa *eu* e por desinências verbais que alinham as avaliações sobre a atividade da professora. Apontamos ainda, as *vozes de personagens* que emergem na forma de discurso direto, como no exemplo “*tia eu aprendi três quatro palavrinhas*” (fragmento 6, trecho 98) e como discurso indireto representado por “*eu pedi para eles assistirem o vídeo e depois eles copiaram esses vocabulários no caderno*” (fragmento 6, trecho 110), sendo o pronome *ele* usado em referência aos alunos de Bel.

A *voz de personagem* de um amigo de Bel é representada no fragmento 17 (trecho 147) em *foi um amigo meu que me ligou ele disse que era fácil de utilizar*, ao se referir a indicação recebida para o uso de um aplicativo de edição de vídeos. Outra *voz de personagem*, a do cônjuge de Bel, atribui a este agente a posição de ator por estar implicado nas ações, como vemos em “*tem o tripé aí Paulo fica me ajudando né, me auxiliando porque não tem como eu gravar só ((risos)) ele é meu assistente técnico*” (fragmento 3, trecho 84).

A *voz social* advinda das instâncias educacionais, observada no *fragmento 8*, é representada pela menção às coordenadoras pedagógicas e secretária. Este mesmo fragmento também evidencia a *voz do métier*. Segundo Lousada (2011) a voz do *métier* remete-se à voz do coletivo mais amplo, revelando o gênero profissional e visibilizando a parte subentendida do trabalho do professor sobre a qual nem sempre falamos ou refletimos. Para a autora, a voz do *métier* “expressa convicções do professor, ou autoprescrições” (LOUSADA, 2011, p. 88), ademais, essa voz ergue-se nos textos de Bel na presença de temas como avaliação da habilidade de *speaking* dos alunos (fragmento 6), pronúncia de vocabulários (fragmento 6) e apresentação de uma aula de forma diferente (fragmento 9).

A presença de modalizações apreciativas em diversos fragmentos analisados, marcadas por verbos como verbo *acho/achei*, ou por expressões sinalizadas por adjetivos e advérbios como *bonitinho, direitinho, interessante e complicado* reforçam o caráter subjetivo que dá suporte às avaliações da professora.

As modalizações lógicas não foram muito recorrentes nesses fragmentos. No fragmento

6, Bel utilizou expressões como *meu objetivo principal é*, apresentando seu ponto de vista amparado nas coordenadas formais que definem o mundo objetivo. A modalização deôntica representada no fragmento 7 destaca no campo da ordem, o papel das responsabilidades e obrigações em seu agir profissional, como vemos em *eu tive que parar de fazer essa parte desse slide novamente e começar* (linha 34). Ainda, as modalizações pragmáticas, notadas em diferentes fragmentos, indicam alguns aspectos da responsabilidade da docente, ao utilizar verbos de carga valorativa como *corrigi, refiz, analisei, planejei*.

No nível semântico, observamos as dimensões da leitura do agir, apontado no *plano motivacional* os determinantes externos e os motivos do agir da professora.

Em diferentes momentos, os alunos foram referenciados como as *razões* que levaram a professora ao agir, constituindo-se como *determinantes externos* ao assumirem a posição de agentes mobilizadores ao agir da professora, como ilustrado no trecho (...) *assim eles não iam perceber esse erro (...)* (fragmento 1 trecho, 40).

Entre os *motivos* que guiaram as razões de agir interiorizadas da professora, podemos indicar a busca pela autossatisfação, pois como vimos em (...) *eles não iam perceber esse erro e eu não ia me sentir frustrada* (fragmento 1 trecho 1), a docente deixa transparecer a preocupação em reavaliar e reformular seu trabalho.

No que diz respeito a *dimensão intencional*, a ação de enviar a aula para os alunos, coordenadoras e secretária é marcada no discurso de Bel, evidenciando a responsabilidade socialmente validada e assumida pelo coletivo. Já as *intenções*, recorrentes em alguns trechos, indicam por meio de modalizações pragmáticas, apreciativas e por determinadas expressões, a responsabilidade da docente em assumir suas ações, como em *aí só que eu não queria voltar porque eu já tinha gravado eu acho que uns dez vídeos* (fragmento 2, trecho 9).

A partir dos fragmentos analisados, percebemos que os *recursos para o agir* são representados por *ferramentas materiais* como o uso de tripé, celular, slides, televisão entre outros ou por *ferramentas simbólicas* como expressos pelas atividades para os alunos, o uso de aplicativos de conversa, planejamento, ajuda do cônjuge para gravar etc. Já no nível das *capacidades* identificamos nos textos exemplos referentes aos elementos do agir tematizados que conferem à professora o papel de protagonista do agir revelando sua capacidade de organizar a gravação da videoaula ou de lidar com questões de cunho tecnológico, a fim de organizar os meios que lhe possibilitarão realizar o objetivo da ação. O trecho *Assim, eu planejei essa aula pra mim ::: apresentar é :: pelo :: pelo meet né primeiro...* (fragmento 7, linha 34) diz respeito ao agir da professora que integra ações prescritas do professor no geral antes do trabalho em sala de aula.

A análise do subtema *reencaminhamentos do meio-aula* constituiu-se a partir da observação dos elementos constitutivos do trabalho docente tematizados por Bel e conforme assinalado, os dois fragmentos examinados concernentes às **regras de ofício** revelam a *voz da autora*, enfatizada pela repetição do dêitico *eu* ou por avaliações sobre as ações de planejar e pesquisar modelos que embasem suas aulas.

A *voz social* é expressa a partir da menção do pronome *eles*, no fragmento 10. Tal menção refere-se aos criadores de conteúdo digital, que disponibilizam aulas de inglês em plataformas de difusão de vídeos. A ação de Bel em assistir as referidas aulas na internet fomenta a pesquisa-ação, já que busca modelos que a orientem a estabelecer um padrão para suas aulas.

A prevalência de modalizações apreciativas nos fragmentos referentes às regras de ofício, são sobremaneira marcadas por adjetivos tais como *interessante*, ao julgar o modelo de aulas assistidas na internet, *perfeccionista* ao se auto avaliar ou *chamativa* ao indicar a qualidade que procura ao selecionar imagens para ilustrar sua aula e prenunciam julgamentos sobre si e sobre os elementos que permeiam sua atividade.

Os fragmentos também sinalizam a *dimensão intencional* do agir Bel em relação às *finalidades e intenções*, pois neste plano, a docente aponta os objetivos em relação a sua aula, como foi possível observar em *aí eu achei interessante ...e fiz também a revisão (fragmento 10, trecho 90)*, marcando as representações da licencianda sobre os efeitos que espera alcançar por meio de um agir coletivo e/ou individual.

Em relação ao **coletivo**, destacamos no fragmento analisado a presença da voz da autora, assinalada pelo uso do dêitico *eu* e por verbos utilizados em primeira pessoa como por exemplo, *vi*, *achei* e *fiz*. A *voz de personagem* faz referência a um coletivo, porém Bel não informa se tal coletivo é especificamente o de professores de inglês ou se representa um coletivo de criadores de conteúdos digitais referentes ao ensino de língua inglesa. Contudo, notamos que Bel busca informações a fim de observar padrões que possam ser reproduzidos em suas aulas, como podemos citar sua fala em *eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão (fragmento 12, trecho 90)*. A docente sinaliza ainda como parte de seu coletivo de trabalho seu cômputo Paulo e um amigo que a ajudaram em diferentes aspectos na realização de seu trabalho.

A presença de modalizações apreciativas, como vista no enunciado *eu achei interessante* indicam a aprovação da professora em relação ao modelo de aula observado na internet. Há também a ocorrência de expressões de valor psicológico como, *eu já tinha pensado*, *eu gosto de pensar*, *analisar* e *eu achei interessante*, indicando o trabalho mental e ponderações

da professora acerca de sua atividade.

As representações sobre as **ferramentas** materiais e simbólicas revelam aspectos significativos sobre o trabalho de Bel no ERE. A voz da professora traz à tona tensões relacionadas ao funcionamento da modalidade em caráter remoto que demandou adaptação dos professores a aparatos tecnológicos.

Por meio de modalizações pragmáticas, a docente marca intenções de reformulações, explicita decisões, intenções e necessidades relativas às ferramentas materiais, como notamos no enunciado *aí comprei um cabo...aí eu não sei se foi defeito no cabo que também não consegui, troquei inclusive o cabo, não consegui novamente* (fragmento 13, trecho 48). Bel faz uso de modalizações apreciativas ao avaliar tarefas realizadas como identificamos a partir da expressão *foi um sufoco ne?* (fragmento 13, trecho 48) ou ao refletir sobre uma ferramenta utilizada para a edição de sua aula, revelando que *está gostando* (fragmento 17, trecho 147) do aplicativo.

A *voz de personagem*, marcada pelo discurso indireto em *ele disse que era fácil de utilizar* (fragmento 17, trecho 147) emerge indicando um amigo de Bel, responsável por recomendar à professora um aplicativo que facilita a edição de vídeos.

As ferramentas materiais sinalizadas pela docente são *pen drive*, cabo, televisão, caderno, foto, livro, tripé e celular. Pontuamos que entre as ferramentas mencionadas, grande parte delas assumiram posição de elemento essencial para a concretização das aulas no ERE. Assim, podemos afirmar que celular, televisão, cabo e *pen drive* foram incorporados de maneira compulsória para a manutenção do trabalho docente durante a pandemia.

As ferramentas simbólicas emergentes nos fragmentos analisados foram *slides*, *powerpoint*, vídeo, foto e programa/aplicativo de edição de vídeos. Interessante notar que o caráter multimodal do ERE possibilitou aos professores ter contato com diferentes formas de linguagens mediando o processo de ensino e aprendizado. Bel apresenta slides em suas videoaulas, que são preparados em programas específicos como o *powerpoint*, por exemplo. O uso de fotos neste contexto contempla diferentes usos, atuando como elemento facilitador de avaliação, uma vez que os alunos tiraram fotos das atividades realizadas no caderno e enviaram à professora. Outro recurso que assumiu uma posição crucial no ERE foi o programa de edição de vídeos, já que as aulas após serem gravadas precisavam ser adequadas à capacidade de envio das plataformas e aplicativos de transmissão aos discentes.

É possível identificar a partir dos fragmentos analisados referentes às ferramentas, a voz de uma professora empenhada diante das adversidades que constituíram o sistema remoto, o que parece revelar uma identidade moldada no fazer, marcada por acontecimentos que

influenciam diretamente em sua identidade social e profissional (DUBAR, 2005).

Outro elemento constitutivo do trabalho docente elencado por Amigues (2004) refere-se às **prescrições**. Estes documentos podem ser desenvolvidos por instituições como por exemplo o Ministério da Educação, empresas (no caso das diretrizes que regem redes de escolas particulares), coordenações pedagógicas e coletivos de professores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), ou pelo professor, ao planejar suas atividades com os alunos. Bronckart (2004) define que estes documentos são sobretudo constituídos por textos que definem tarefas específicas e que integram requisitos distintivos a realização das tarefas.

Em relação a Bel, as prescrições constitutivas de sua atividade são representadas em situações que exigem adequações ou reformulações do trabalho, como podemos verificar em suas falas alusivas ao tempo de duração de uma aula no ERE (fragmento 18), ao levar em conta aspectos relativos ao suporte tecnológico como determinante para um formato de aula com a duração de 10 minutos ou no tocante aos critérios utilizados para decidir o conteúdo das aulas (fragmentos 19 e 20).

Bel representa seu trabalho a partir da voz de uma professora responsável por tomar decisões que direcionarão sua atividade. A professora implica-se nos textos por meio do uso dos dêiticos *me* e *eu*, repetido várias vezes ao longo dos fragmentos 18 a 20 e pelo marcador linguístico *a gente*. Há ainda a presença de verbos em primeira pessoa como *tirei*, *gravei* e *pesquisei*.

As *vozes sociais* das instâncias educacionais emergem, por exemplo no fragmento 18, quando Bel utiliza o pronome *elas* ao indicar que as responsáveis pelas prescrições acerca da duração de aulas ou da delimitação de conteúdo, a deixaram à vontade para definir suas ações. Dessa forma, a professora recria a ação com base em sua história individual e em sua situação social. As *vozes sociais* dos alunos também são retratadas pela docente, como podemos constatar no fragmento 20, uma vez que na *dimensão motivacional*, Bel relata que *eles*, os alunos, teriam pedido a ela antes da pandemia que ensinasse determinado assunto. Neste aspecto, os alunos assumem o caráter de *determinante externo* ao agir de Bel. Relevante rememorar que professora teve cerca de um a dois encontros presenciais com suas turmas antes do início do ERE.

As *modalizações pragmáticas* são recorrentes à medida que Bel revela sua capacidade de ação, suas intenções e suas razões para o fazer. A professora afirma que a decisão pela duração do tempo de aula foi sua, considerando na *dimensão dos recursos*, os instrumentos disponíveis e as capacidades para o agir. Dessa forma, a licencianda revela situações nas quais desenvolveu autoprescrições, como quando decidiu quais elementos seriam cortados de sua

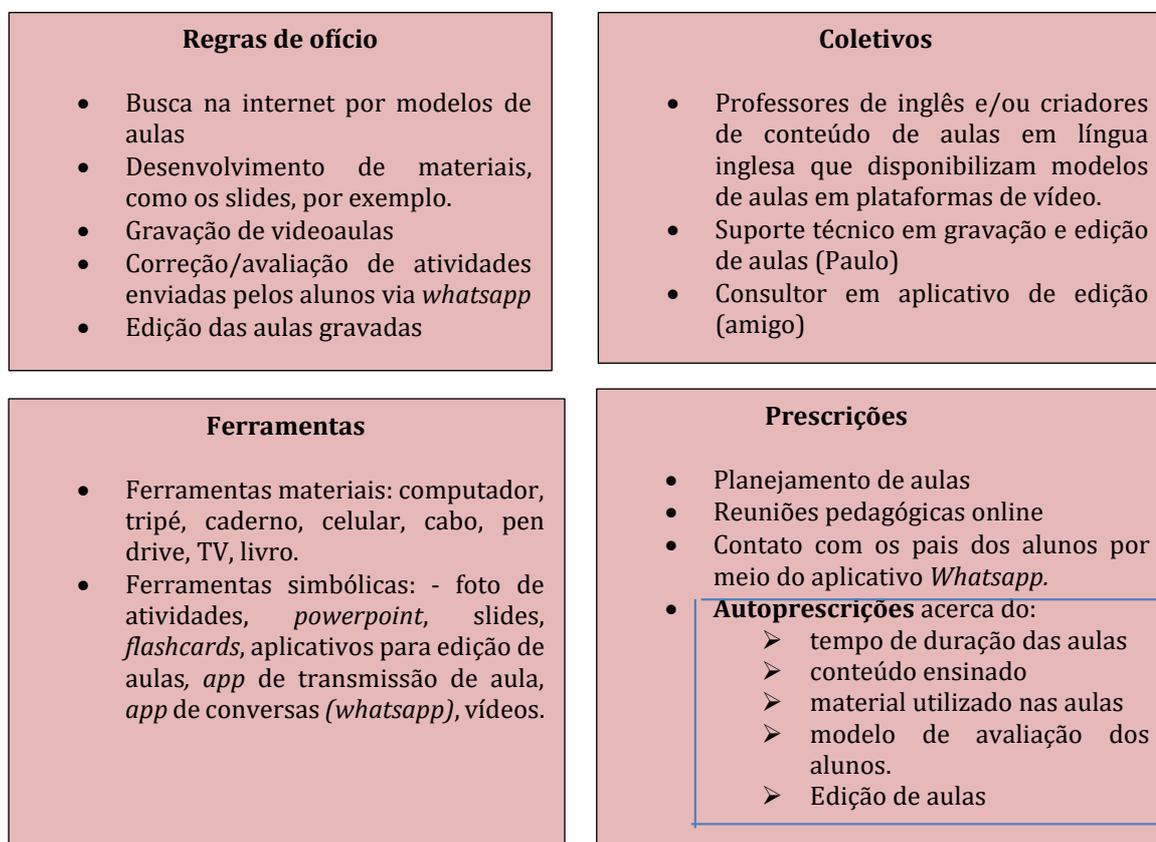
aula, ilustrado em *praticamente eu acho que eu não usei nenhum critério eu decidi* (fragmento 19, trecho 68).

As avaliações de caráter subjetivo são marcadas por modalizadores, tais como adjetivos (*interessante, complexa*) e por expressões apoiadas nos valores, opiniões regras comuns do mundo social, como por exemplo, *eu achei/acho*. A presença da *modalização lógica* é marcada pelo termo *praticamente* no fragmento 19 (trecho 68), quando Bel relata que não usou nenhum critério para decidir qual conteúdo seria cortado ou não de sua aula, indicando um grau de certeza sobre as ações tomadas.

Nos fragmentos analisados relativos às prescrições podemos reconhecer que a postura de Bel revela uma identidade forjada a partir da apropriação dos conhecimentos. Sendo assim, a reelaboração das prescrições e suas adaptações em função da situação de trabalho atuam como fontes das tensões experimentadas pela professora, que ao buscar dirimir as dificuldades exerce um esforço para a constituição do meio-aula e da manutenção de sua atividade.

A partir das observações apontadas na análise do segundo grupo temático *avaliações de sua atividade*, elaboramos o esquema a seguir, a respeito da construção do meio-aula com base nos elementos constitutivos do trabalho docente tematizados pela professora.

**Figura 8-** Construção do meio aula no ERE



Fonte: Elaborado pela autora

Finalizando, após apresentarmos uma síntese das representações de Bel constituídas nos/pelos textos do DR e da ACS e suas implicações, procedemos para a conclusão, espaço em que dialogamos com as perguntas de pesquisa, a fim de tecermos considerações sobre o trabalho e a identidade da docente. Ademais, destacamos as contribuições deste estudo, bem como propomos reflexões que visem colaborar para pesquisas futuras.

## 6 CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados de análise a partir das questões de pesquisa que direcionam o presente estudo. Elucidamos nossas conclusões a respeito de nossos dados, ressaltando alguns enredamentos e contribuições para a compreensão do trabalho docente e para a formação de professores.

Com a intenção de responder à pergunta norteadora desta pesquisa, qual seja, *de que modo as representações do trabalho docente no ERE emergentes nos textos de uma professora de língua inglesa em formação sinalizam para sua construção identitária?*, centramos nossa análise nos textos produzidos pela docente em um diário reflexivo e em uma entrevista de autoconfrontação amparados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, por meio dos estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Nessa direção, apresentamos a seguir as considerações que visam responder às questões advindas a partir do desdobramento de nossa pergunta central.

### *1) Quais mecanismos enunciativos destacam-se nos textos da professora de inglês em formação no ERE?*

Para responder a esta questão, identificamos os mecanismos de responsabilização enunciativa representados nos textos pelas vozes, marcas de pessoa, dêiticos, índice de inserção de vozes, modalizadores adjetivos, subjetivos e de enunciado. Nessa sequência, elencamos e analisamos as ocorrências das modalizações apreciativas, deônticas, lógicas e pragmáticas.

Constatamos em grande recorrência a voz do autor empírico, predominante em textos subjetivos como o diário reflexivo e entrevista de autoconfrontação, permeando o conjunto de textos sinalizando seus posicionamentos e reações guiadas pelas emoções, motivos, intenções e finalidades. Sobressaíram na maioria dos fragmentos, a voz da autora marcada pelos dêiticos *eu* e *me* e por desinências verbais indicando a responsabilidade enunciativa da professora.

A emergência das diferentes vozes do outro, ou seja, as vozes de personagens, caracterizadas nos textos de Bel pela televisão, por seus alunos, por seu cônjuge e por um amigo que indicou um aplicativo de edição de vídeos, sugerem uma compreensão por parte da licencianda, a respeito de sua função social, de sua atividade e de si mesma. Desta forma, as vozes de outros corroboraram para uma visão dialógica da linguagem em que o locutor tem um papel ativo, (re)construindo-se na relação com outrem, ressignificando vivências.

As vozes sociais, advindas das instâncias escolares (coordenadoras pedagógicas e

secretária), dos pais e do coletivo de professores ecoam nos textos manifestando avaliações externas, simbolizando o trabalho real, as tensões e os conflitos experimentados pela professora. Há ainda a presença da voz do *métier*, revelando os modos de fazer o trabalho do professor. Essa voz é representada nos textos da docente quando menciona a questão da avaliação da habilidade de *speaking* de seus alunos ou quando demonstra preocupação em preparar uma aula diferente, acenando para aspectos referentes ao gênero profissional.

Em concordância com Bronckart (1999), encontramos nos textos diferentes vozes que constituem esse gênero profissional. Assim, ao elencarmos as mais comuns, encontramos as *vozes de si (internas)*<sup>54</sup> (REICHMANN, 2015, p. 155) que coexistem sendo representadas pela voz de professora iniciante, voz da professora que reconhece e verbaliza suas emoções, voz da professora que rege sua atividade e voz da professora experiente. Todavia, o gênero profissional também é marcado pelas representações da voz do coletivo de trabalho, voz de um amigo, vozes das instâncias prescritoras, vozes dos alunos entre outras.

No que concerne as modalizações, identificamos a ocorrência em maior número das apreciativas, simbolizando as avaliações amparadas no mundo subjetivo, com a função de compreender, reformular e internalizar julgamentos sobre si, sobre os outros e sobre sua atividade. Estas modalizações costuram os textos de Bel constituindo-se como objetos de apreciação pessoal, especialmente no que se refere a seu próprio agir. Assim, a professora evidencia avaliações por meio de adjetivos, como *difícil, desafiador, perfeccionista* e por enunciados utilizando o verbo *acho/achar*, como em *acho que no momento em que estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha (...) é muito importante*, indicando julgamentos da instância avaliadora.

Podemos inferir a partir dos dados analisados, que o mundo subjetivo representado nos textos de Bel representa “a totalidade das vivências, às quais o actor tem o respectivo acesso privilegiado” (HABERMAS, 2010, p.151). Dessa forma, a docente assume o papel de *ator* ao identificar e tematizar suas emoções como irritação, tristeza, raiva, estresse, medo de errar, desânimo entrelaçando-as às situações de trabalho vivenciadas no ERE.

As modalizações pragmáticas manifestadas com frequência pela professora ao longo dos textos são utilizadas a fim de explicitar aspectos da responsabilidade em relação às suas ações, desvelando o real da atividade. Enunciados expressando os modos de fazer da docente são identificados em exemplos como, *recomeçava novamente, eu tentei, eu entrei em contato*

---

<sup>54</sup> Em seu estudo sobre o estágio como prática de letramento acadêmico-profissional, Reichmann (2015, p.155) discorre acerca da noção de identidade profissional como uma orquestração do “coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoam em textos empíricos” de professores em formação no estágio supervisionado.

*com alguns alunos e resolvi regravar a aula.*

As modalizações lógicas aparecem em menos recorrência e são representadas por expressões como *meu objetivo principal é, praticamente e finalmente*, nos levando a concluir que este tipo de modalização se relaciona às convicções e ao conhecimento que o agente produtor tem sobre o conteúdo proposto. Caracterizando, portanto, o mundo objetivo na dimensão das emoções.

Quanto às modalizações deônticas, que foram avistadas em menor número nos textos, podemos inferir que os valores que regem o *mundo social* e que apresentam o conteúdo temático como sendo das normas e da obrigação social, retratam a relação do agir de Bel com o trabalho prescrito. Identificamos que a docente reflete sobre sua atividade, fazendo menção ao coletivo de trabalho ao utilizar o dêitico *a gente* ou ao expressar o enunciado *fiquei um pouco irritada com tanta cobrança que nós teachers temos que seguir*, sinalizando a percepção de estar amparada por prescrições que norteiam seu agir.

A partir da observação e análise dos mecanismos enunciativos emergentes nos textos de Bel e considerando o direcionamento que nos apresentaram em especial, as vozes e as modalizações, avistamos o entrelaçamento das representações da professora sobre seu trabalho e suas emoções. Considerando as observações apontadas, seguimos respondendo nossa segunda pergunta de pesquisa

2) *De que maneira os mecanismos enunciativos evidenciam nos textos a tematização das emoções da docente?*

Podemos destacar que os temas que emergem nos textos do DR giram em torno das representações de Bel a respeito de suas emoções relacionadas ao trabalho no ERE, como foi possível observar quando revela sentir irritação e tristeza ao esquecer os detalhes do conteúdo a ser ensinado nas videoaulas ou quando afirma seu estresse diante das várias regravações, em virtude de recorrentes erros.

Outras emoções retratadas pela professora como ansiedade e euforia por vezes refletem um teor negativo em relação às dificuldades enfrentadas na pandemia e por poucas vezes demonstram alegria e satisfação em realizar uma tarefa, desvelando que o entrelaçamento das emoções e das situações de trabalho de Bel deixaram emergir conflitos de ordem interna e externa sobre o seu agir. Tensões relacionadas às gravações de aulas, interferências da atividade de trabalho no espaço doméstico que alteraram a vida cotidiana, as relações interpessoais (ao explicitar as negociações com seu cônjuge em torno das gravações das videoaulas), a interação

da professora com seus alunos e o trabalho real, representado em grande parte por meio de modalidades apreciativas e pragmáticas, revelam situações em que foram possíveis executar ou não as ações planejadas. Contudo, os referidos conflitos não representaram danos em si, pois acreditamos amparados em Fogaça (2011, p. 93) que estes podem “resultar em relações mais duradouras fortes e produtivas”, tendo em vista a forma como foram conduzidos pela docente.

Os mecanismos enunciativos evidenciados pela voz da autora, como os dêiticos e marcas de pessoa, aguçam nossa percepção para a condição de Bel que mesmo na posição de professora de inglês iniciante, assume uma identidade social e profissional pautada na socialização. Podemos assim, atrelar o processo da constituição de sua identidade profissional às visões que o professor iniciante tem da profissão, como preconizado por Huberman (1989) em relação ao momento de descobertas que circunda início da carreira, como foi possível observar no caso de Bel, ao afirmar que o interesse em adentrar na docência era proveniente do desejo de aprender inglês e de poder ampliar sua percepção acerca de outras culturas.

Nesse direcionamento, a possibilidade de ensinar inglês soou para Bel como uma oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a língua alvo. No entanto, devido a pandemia, os processos de contato inicial na carreira docente possibilitados a ela, assumiram contornos diferentes ao que era normalmente realizado, o que parece ter gerado na professora conflitos diante do que era esperado (aulas presenciais e seus elementos constituintes) e do que pôde ser ofertado no ERE (novas prescrições, em construção).

O trecho retirado de Huberman (1989, p.39), escrito há algumas décadas, parece apontar questões pontuais que atravessaram o trabalho de Bel ao afirmar que “a distância entre os ideais e a realidade quotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação demasiada íntimas e demasiado distantes (...)”. Os fatores elencados neste fragmento, configuraram-se como geradores de conflitos e transpondo para o contexto do ERE, com suas demandas tecnológicas, representam situações possivelmente não vivenciadas até então na educação brasileira.

Ao longo de seus textos, a licencianda evoca impressões e emoções referentes à pandemia e por meio das vozes de outros, representadas pelas instâncias pedagógicas, pelos alunos, pelos meios de comunicação como a televisão, por exemplo, revelam representações sobre si e sobre sua a constituição de atividade no ERE. Ao tecer comentários como “*O estresse, o ficar em casa, não poder sair*”, “*é tanta notícia ruim sobre essa pandemia que parece não ter fim*”, ou “*a TV só noticia morte e mais morte por Covid*”, a professora evidencia uma reflexão sobre a atividade, revivendo experiências que mobilizam a busca por novas possibilidades de ação,

potencializando, deste modo, o seu poder de agir (CLOT, 2010).

As palavras de Bel sobre a pandemia e suas nefastas consequências nos remetem a tão doloroso tempo e vêm ao encontro das percepções de Ribeiro (2023, p. 130) sobre esse momento, ao afirmar que

A informação pela TV e por muitos outros canais mais próximos vem em ondas massacrantes. É difícil ouvir e saber o dia inteiro, em especial porque a notícia é ruim. Palavras novas ocupam os textos e nossas vidas; nomes de doenças que desconhecíamos; um vocabulário quase científico nos apanha de jeito [...].

A partir desta discussão, fica evidente que a identidade de Bel constituída na formação inicial se dá em um processo contínuo, amparado por trajetórias, emoções, concepções, percepções pessoais e profissionais, corroborando às ideias de Dubar (2005) em relação a identidade no trabalho, observando pelo prisma do eixo relacional. Atentando para o eixo biográfico, sob a perspectiva das representações dos aspectos intrapessoais, vozes internas se alternam de forma dialética em um processo de tensão permanente entre o individual e o social (vozes externas/ processos relacionais), indicando que a professora reconhece suas emoções e o quanto estas afetam suas ações, porém, à medida que rege os conflitos, mobiliza representações que norteiam seu trabalho no ERE.

Ao olhar para si mesma, Bel percebe nuances de seu agir, reconstituindo sua atividade. Ademais, abre espaço para uma reflexão sobre possibilidades ainda não realizadas (CLOT, 2006) a fim de dar conta da realidade em que se encontra, visando oferecer um ambiente de aprendizagem para seus alunos. Os resultados apresentados nos direcionam para questionamentos aventados em nossa terceira pergunta de pesquisa, a seguir.

*3) De que modo as emoções, tensões e impedimentos na construção do meio-aula sinalizam para o trabalho real e para a construção identitária da professora de inglês em formação no ERE?*

A partir da análise dos textos da professora, reiteramos nossa compreensão de que o trabalho do professor mobiliza seu ser integral em diferentes situações, como planejamento de aulas, avaliação e elaboração de projetos. Ademais, em diferentes dimensões, objetiva produzir um meio que possibilite a aprendizagem. Outrossim, o resultado do trabalho do professor por um lado produz efeitos sobre seu objeto, como exemplo, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, não deixa de ter efeito sobre ele próprio, o que

leva a novas experiências e a transformações (SAUJAT, 2004).

Nessa direção, observar as representações de Bel acerca da construção de um meio-aula no ERE, nos leva a reiterar o conceito proposto por Amigues (2004, p.48) de que este desempenha para os alunos “o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através da sua própria ação”. Por isso, ao analisarmos o agir da docente, dispensamos um olhar mais apurado para o real de sua atividade.

A tessitura da construção identitária profissional de Bel é entrelaçada por emoções e enfrentamentos. Desse modo, ao tematizar sobre motivos, intenções, capacidades e finalidades de sua atividade, Bel acessa diferentes dimensões do agir. Podemos notar na dimensão motivacional a representação dos alunos como determinantes externos, orientando o trabalho da docente, como representado pelo enunciado *eles me pediam muito* ou ao fazer menção aos motivos que direcionaram seu agir como em eles *não iam perceber esse erro e eu não ia me sentir frustrada*.

Na dimensão intencional, Bel aponta finalidades quando, por exemplo, descreve a situação de enviar a videoaula pelo aplicativo *whatsapp*. As intenções são marcadas por modalizações pragmáticas e apreciativas indicando a responsabilidade da professora diante de suas ações, como podemos perceber no enunciado *porque eu sei que vou conseguir enviar as aulas... aí eu regravei*. Na dimensão dos recursos para o agir, Bel representa as ferramentas materiais de seu trabalho, apontando entre os diferentes instrumentos utilizados, aparelhos eletrônicos como *celular e televisão*. Ainda, ilustrando as ferramentas simbólicas, a docente designa o uso de aplicativos e programas de edição, enfatizando o caráter digital do ERE. As capacidades para o agir, desvelam os recursos internos mentais e comportamentais da professora a fim de concretizar um determinado agir, como visto no enunciado *antes de gravar a aula eu gosto de pensar e analisar*.

A partir da análise das dimensões do agir, observamos os objetos constitutivos do trabalho docente mobilizados por Bel. Neste momento, visando uma compreensão ampliada a respeito das representações do trabalho da professora, entendemos ser relevante retomar Machado (2009) acerca dos diferentes níveis da atividade educacional. A autora aponta como primeiro nível o sistema educacional, seguidos dos sistemas de ensino e dos sistemas didáticos. Assim, tais definições apontam no primeiro nível os sistemas educacionais que formulam as diretrizes gerais adotadas pela sociedade como por exemplo, o Ministério da Educação.

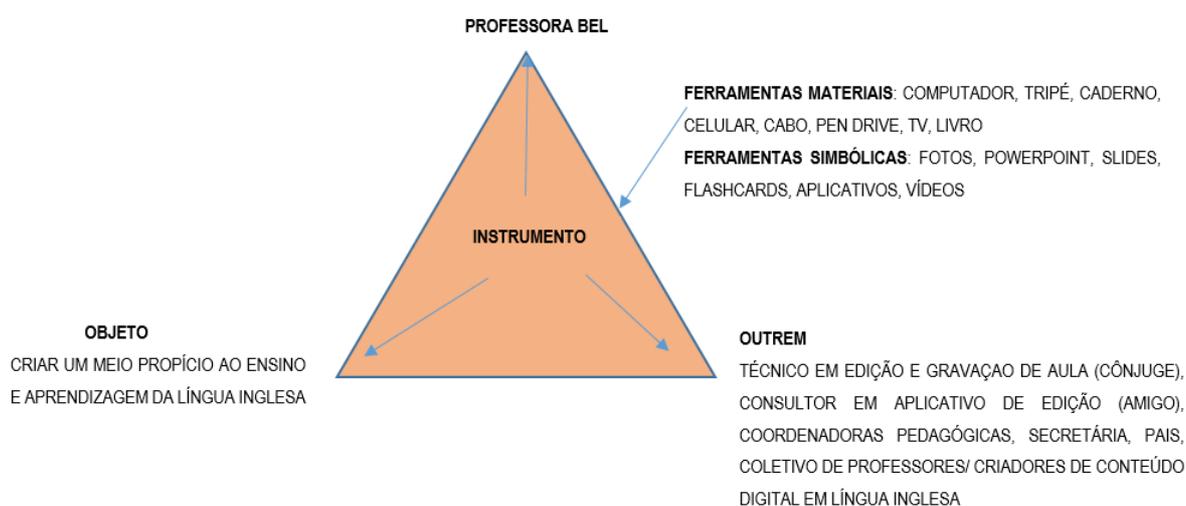
No contexto de Bel, como professora da rede municipal, as prescrições advindas destas instâncias, são reformuladas pelas secretarias estaduais e municipais de ensino.

O segundo nível, que compreende os sistemas de ensino, os programas e os instrumentos

didáticos por exemplo, constituído pelas instituições do sistema educacional é representado no panorama desta pesquisa, pelas escolas em que Bel é professora.

O terceiro nível envolve as classes em que se desenvolvem o trabalho do professor, com seus três polos constitutivos, que segundo Machado (2009, p.51) são “o professor, os alunos e o objeto do conhecimento”. Embasados nos preceitos apresentados, formulamos um esquema visual, baseado na figura proposta por Machado (2009, p. 51) representando a atividade de Bel no ERE.

**Figura 9:** Elementos constitutivos da atividade de Bel no ERE



Fonte: Elaboração da autora com base na figura elaborada por Machado (2009, p.51)

Observamos, com base na Figura apresentada, que os diferentes polos do triângulo entram em interação na atividade de trabalho de Bel a fim de estabelecer um meio-aula no ERE. Desta forma, a relação entre os objetos constitutivos do trabalho docente sinaliza para a construção de um meio-aula que contemple as necessidades do ensino remoto, amparado em sua totalidade pelo espaço digital. Importante pontuar, a partir de um olhar na esfera virtual, que a professora e os outros implicados em seu agir assumem características de “avatar” na qual a representação de si torna-se simbólica, por meio de um espaço não físico-geográfico oportunizado pelo mundo tecnológico. Contudo, este espaço é propiciador de trocas “reais” de conhecimento.

Outro ponto significativo a salientar relaciona-se às prescrições no ERE. Pela natureza desta modalidade de ensino, o caráter emergencial assumiu contornos muitas vezes de improvisação e experimentação. Deste modo, Bel tematiza nos textos autoprescrições em

relação ao conteúdo a ser ensinado, a duração ao tempo de aula e ao modelo de avaliação dos alunos. Em diferentes fragmentos, a professora evidencia reconfigurar suas ações, adaptando-se às demandas.

Os resultados de nossa análise nos levaram a questionar sobre os processos constitutivos concorrentes para o agir de Bel nas situações de trabalho. Afinal, a professora não dispunha de licenciatura completa ao iniciar sua carreira, ao contrário, Bel iniciou sua trajetória docente em fevereiro de 2020, quando não havia ainda sequer cumprido as disciplinas práticas do Estágio Supervisionado. Além disso, ao cumprir tais disciplinas no referido ano, foi impossibilitada de realizar observações de aulas, visto que as disciplinas de estágio na universidade em que era aluna durante a pandemia, focalizaram na parte teórica por meio de leitura e discussão de textos nas aulas online.

Entendemos, portanto, a partir dos dados evidenciados, que o processo da construção identitária de Bel foi amparado neste primeiro ano de carreira profissional nos saberes curriculares, pedagógicos e experienciais. Sob um olhar do ISD, acreditamos embasados em Bronckart (2008) que, “se os pré-construtos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construtos coletivos”. Conjecturamos, em vista disso, que as significações construídas por Bel nos processos sociais e linguageiros de individuação e de socialização, permitiram à professora interpretar e adaptar suas próprias ações.

Partilhamos das premissas de que Bel constituiu no ERE significações sobre suas ações que regularam suas intervenções. Reconhecemos que estas (re)formulações são partes constitutivas para a construção de sua identidade docente. Com isso, o movimento de tensão entre as identidades para si, relativas a percepção de suas emoções e a identidade para o outro, simbolizando as reconstituições de seu trabalho no ERE, revelou identidades alternadas de professora de inglês em formação, de professora experiente, de professora regente de suas ações, de professora que reconhece suas emoções entre tantas outras que coexistiram, como manifestado em seus textos.

A identidade é compreendida nesta investigação como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Assim, tecendo considerações sobre a construção identitária profissional de Bel no ERE, partilhamos da concepção de que é na significação social da profissão, na flexibilidade, no caráter dinâmico e nas contradições que o saber da prática se constrói na ação, constituindo, por conseguinte, a identidade da professora.

Em face do exposto, refletindo sobre os resultados obtidos a partir de nossa análise, vislumbramos possibilidades de ampliar a discussão sobre trabalho, formação docente e

construção identitária profissional. Desta forma, diante do meu lugar social de professora formadora de docentes de língua inglesa, proponho um repensar acerca de diferentes aspectos que envolvem a educação e a formação docente, após o estado de Emergência de Saúde Pública de Covid-19 e volta da modalidade do ensino presencial.

O primeiro deles diz respeito aos conteúdos curriculares ofertados nas licenciaturas. A experiência do ERE nos mostrou que o ensino mediado por tecnologias exige mais do que apenas propormos atividades utilizando recursos digitais. É necessário sempre repensar os currículos, ofertando disciplinas voltadas para as práticas tecnológicas, abrangendo o ensino híbrido, a inclusão digital, o desenvolvimento de conteúdos educacionais digitais, os modelos de ensino a distância suportados por plataformas virtuais entre outros. Por conseguinte, não apenas incluir um debate sobre o digital, mas fomentar discussões sob um olhar mais amplo nos cursos de formação sobre TDICs, dificuldades enfrentadas no ensino a distância, políticas públicas voltadas para a educação em todos os níveis e como alcançar as minorias excluídas da “revolução” digital.

Um segundo ponto que abordo refere-se à formação continuada de professores da Educação Básica. Como pudemos notar no ERE, questões relacionadas às aulas remotas amplamente difundidas pelos meios de comunicação durante a pandemia, em sua maioria, retrataram a dificuldade da comunidade escolar em utilizar o aparato tecnológico para a realização das aulas. Portanto, a partir destes apontamentos, levanto questões relacionadas à oferta de equipamentos eletrônicos e a promoção de cursos de formação continuada para professores da educação básica visando a instrumentalização dos docentes.

O ERE revelou que os cursos empreendidos pelas instâncias educacionais para uma formação digital não foram suficientes para dar conta das necessidades de um ensino remoto emergencial. Sendo assim, acredito ser de caráter imprescindível, além da oferta de internet em larga escala nas instituições de ensino, da criação de laboratórios de informática nas escolas, da oferta de técnicos especializados na área do ensino mediado pelo digital e de recursos tecnológicos, cumprir uma agenda para a formação de professores, gestores, pais/e ou responsáveis e agentes educacionais, a fim de desenvolver estratégias que promovam o ensino teórico em conjunto com a prática para o uso efetivo dos recursos digitais, como aplicativos de conversas (*whatsapp*, *telegram*) e plataformas de transmissão como o *Skype*, *Zoom*, *Google Meet*, *chats* de inteligência artificial como o *GPT*<sup>55</sup>, entre outros.

---

<sup>55</sup> GPT é uma sigla para “Generative Pre-Trained Transformer”. Este *chat* é um recurso de inteligência artificial que simula a linguagem humana, criado por um laboratório de pesquisas em inteligência artificial dos Estados Unidos, a OpenAI. <https://enotas.com.br/blog/gpt-chat/> acesso em 21/06/2023.

Penso ainda que apoiar iniciativas como o ensino híbrido da maneira como existia antes da pandemia, necessitem ser repensadas. Afinal, contemplar o ensino mediado pelo digital, quer seja na forma da EAD ou em outros modelos, requer que pensemos sobre questões envolvendo políticas públicas para a educação brasileira. É importante que esta pauta atenda diferentes populações, como as indígenas, comunidades ribeirinhas, pessoas com deficiência e altas habilidades, além de buscar incluir outros modelos/modalidades de ensino como o bilíngue, educação infantil, ensino nas instituições carcerárias etc. Podemos levantar o questionamento de que a LDB (1996) já contempla estas atribuições, entretanto, o que pretendo promover aqui, é uma reflexão acerca do funcionamento dessas leis. Caso, enfrentemos uma outra terrível pandemia ou outras situações que se beneficiem do ERE, como a educação brasileira organizará suas instâncias de modo a minimizar perdas na aprendizagem? Enfim, deixamos a resposta como ponto para reflexão.

O terceiro argumento que suscito é direcionado ao tripé ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Entendo ser importante no aspecto do ensino e pesquisa nas licenciaturas a promoção de práticas reflexivas para a formação docente, atentando para questões específicas a partir de uma perspectiva do ensino como trabalho. Neste ponto, acredito ser profícuo incentivar uma visão crítica do trabalho do professor, objetivando uma compreensão acerca das dimensões que constituem o trabalho docente. Sob este enfoque, aprofundar questões referentes ao ensino como trabalho no estágio supervisionado, pode ajudar a desenvolver no licenciando uma consciência mais ampla sobre seu próprio processo formativo e profissional.

Na perspectiva da extensão, avalio ser significativo que as IES se proponham a oferecer à comunidade em geral workshops, oficinas, cursos e minicursos, nos mais diferentes espaços sociais como igrejas, centros comunitários e associações de bairros, fomentando a inclusão e letramento digital, possibilitando a ampliação do conhecimento e das oportunidades de aprendizagem. Há também, nessa proposição, que atender escolas estaduais e municipais, oferecendo apoio teórico e prático ao coletivo educacional.

Diante de todas essas considerações, reafirmo que o ERE testou os limites da educação brasileira, desde o sistema público ao privado, do ensino básico ao superior. A proposição do ensino mediado pelas TDICs viabilizou a manutenção do ano letivo, entretanto, trouxe à tona questões sociais que revelaram desigualdades e exclusão em todas as regiões do país. Outras questões como as sociabilidades, a assistência social da escola às famílias e os processos de ensino-aprendizagem foram também fortemente afetados na pandemia.

O quadro que se delineou na educação e os efeitos que o seguiram nos apontam que o país necessita investir de forma responsável na educação, proporcionando à comunidade escolar

adequadas condições de trabalho, construindo escolas que ofereçam possibilidades de receber a todos de forma confortável, inclusiva e equipada, disponibilizando aos professores formação continuada que atue efetivamente em várias áreas do campo do ensino, como por exemplo a tecnológica e a social, entre tantas outras ações.

No dia 5 de maio de 2023, recebemos atentos a notícia declarada pela OMS, decretando o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19<sup>56</sup>. Refletimos, no entanto, que os impactos da pandemia ainda pairam sobre vários aspectos da vida da população em diversas áreas como saúde e educação. Nesse sentido, concluímos que a experiência da mediação digital nos mostrou a necessidade de calibração e ajuste às demandas sociais contemplando as múltiplas dimensões da atividade de ensino.

Os argumentos apresentados até então, indicam que os resultados encontrados nesta pesquisa sobre o trabalho real de uma professora no ERE não encerram as possibilidades de investigações futuras acerca do trabalho docente e construção identitária. Diante do exposto, reafirmando aqui meu comprometimento com a educação pública, gratuita e de qualidade, entendo que o processo contínuo que envolve minha trajetória docente impulsiona-me a cada dia a pesquisar e repensar meu agir no trabalho, contribuindo não só para meu desenvolvimento pessoal e profissional, mas sobretudo, para a formação de professores no Brasil.

---

<sup>56</sup><https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19> acesso em 14/06/2023.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalho do professor@chateducacional.com.br** Aportes para compreender o professor iniciante em EAD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel. (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.
- ANASTÁCIO, Liliane. “**Metodologias Ativas**”: uma expressão da moda ou uma demanda urgente? Lisboa, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/metodologias-ativas-uma-express%C3%A3o-da-moda-ou-uma-demanda-urgente>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- ARAÚJO, Adriana Silva. **Estágio supervisionado e Pibid na licenciatura em letras-inglês**: vozes entrelaçadas coconstruindo trabalho e identidade docente sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em linguística) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ARAÚJO, Gertrudes. VELLOSO-LEITÃO, Liane. DANTAS, Rosycléa. Emoções e ações conectadas: espaços de acolhimento e aprendizagem no ensino remoto. *In*: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO; Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo (org.). **Nas fronteiras e margens**: Desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 set. 2020.
- AZEVEDO, Dri. Por que devemos ter e apoiar o letramento trans no Brasil. *In*. Por um letramento trans no Brasil. **Jornal Literário Pernambuco**. n. 205. Cepe editora, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema dos gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Anna Blumme e Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Arthur Barros; VALENTIM, Milena. Por uma Linguística Aplicada Menor. **PEER REVIEW**. vol. 5, n. 13, 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEZERRA, Fábio; ANDRADE, Barthyra. Por uma linguística aplicada engajada e sensível: discursos do/a professor/a sobre seu trabalho em tempos de pandemia. *In* Ernst, Aracy Graça; Pereira, Regina Celi Mendes (org.). **Linguagem: Texto e Discurso** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. pg. 313-342.

BEZERRA, Fabio. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura em letras/inglês durante a pandemia de covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro** v. 74, n. 3, p. 041-066, Florianópolis, set/dez 2021. Acesso em: 20. jun. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos; BECHO, Myriam Mota. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. **Resolução CNE/CP 2/2015**, de 1 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor. Resolução **CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer n. CNE/CES 492/2001**, de 04 de julho de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de julho de 2001. Seção 1, p. 50. AREC

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRASIL. **Lei 12.965/14** - Marco Civil da Internet. 2014. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/dilma-sanciona-o-marco-civil-da-internet/>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Casa Civil, 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 mar. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Agir et discours en situation de travail. **Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation**. Cahier n. 103. Genève: Université de Genève, juin 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 19, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Posfácio: Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: nouvelle introduction critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019.

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

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

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lana Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **D.E.L.T.A**, n. 32, v. 1, p. 189-213, 2016[2009].

BURTON, Jill; QUIRKE, Phill; REICHMANN, Carla Lynn.; PEYTON, Joy Kreeft (org.). **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning**. San Francisco:TESL-EJ Publications. 2009. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/books>. Acesso em: 27 fev. 2023. (Livro eletrônico)

CANI, Josiane. SANDRINI, Elizabete. SOARES, Gilvan, SCALZER, Camila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDICs. **Revista Ifes Ciência**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. Porto: Porto Editora, 1993.

CAVALCANTI, Marilda. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**, p. 171-185. Mercado de Letras. 2011.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

COSCARELLI, Clara Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, Érica.; PINTO, Fátima. A educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Catarina Matos. Porto, Portugal: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

ERICKSON, Frederick. Qualitative research methods of Science Education. *In: FRASER, B.; TOBIN, K. G. International Handbook of Science Education*. London: Kluber Academic Publishers, 1998. p. 1155-1173.

FARO, André. BAHIANO, Milena. NAKANO, Tatiana. REIS, Catiele. SILVA, Brenda. VITTI, Laís. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. psicol.** Campinas, 2020.

FAÏTA, Daniel. **La conduitedu TGV: exercices de styles**. Marseille: Champs visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In: MACHADO, Anna Rachel. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. *In: CRISTOVÃO. V. L. L. Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes Editora, p. 91-105. 2011.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>. Acesso em 10/06/2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Ana Cláudia de Melo.; MEDRADO, Betânia Passos. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. *In.*: REICHMANN, C. L. (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013, p. 87-111.

FREUDENBERGER, Francieli Martini “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. *In.*: MEDRADO, Betânia e PÉREZ, Mariana (org.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editora. pp. 157-175. 2011.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31 n. 1, p. 45-56.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Leila Giotto, RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico)**. Natal, SEDIS/UFRN, 2020.

Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_2.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf). Acesso em: 15 jul.2022.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura com prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. 2000. 232f. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão**. Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria Matos; MACHADO, Anna Rachel.; COUTINHO, Antonia. (OrgO.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **Obras Escolhidas de Jürgen Habermas**. Vol 1. - Fundamentação Linguística da Sociologia. Lisboa, Edições 70, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Théorie de l’agir communicationnel: rationalité de l’agir et rationalisation de la Société**. Paris: Fayard, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARVEY, David. **The urban experience**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

HOLLAND, Dorothy. *et al.* **Identity and agency in cultural words**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HUBERMAN, Michael. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. Genève: **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, v. 54, Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IMA, Laís Teixeira; SOUZA Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O Ensino da Habilidade Oral da Língua Inglesa nas Escolas Públicas. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVIII, Nº 10 – Língua Clássica, Textos Clássico, Línguas Estrangeiras e Traduções. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/10/007.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf). Acesso em: 05 de nov. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nosdiferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

JOKURA, Tiago. **De onde surgiu a palavra “meme”**. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/oraculo/de-onde-surgiu-a-palavra-meme/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

JUNIOR, Antônio Carlos. MATOS, Dóris Cristina. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *In* **Revista Interdisciplinar Sulear** (UEMG). Vol. 2, n.2, p.101-116, 2019.

KLEIMAN, Angela. Prefácio. *In*: MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 09-10.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005. Disponível em: [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf). Acesso em: 26 out. 2009.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, M.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In: Luiz Paulo Moita Lopes (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAND, Simone Grams. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **The problem of activity in psychology** *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 1979. p. 37-71

LEMKE, Jay. **Identity, Development and Desire: Critical Questions**. In: CALDAS-COULTHARD, C. R., IEDEMA, R. (Eds.). **Identity Trouble**. London: Palgrave Macmillan, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 166f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tânia. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In: BARBARA, L.; GUERRA, R. de C. G. (org.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol 2. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200003> acesso em 14 de dez. 2022

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. *In: (org.) Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Discursos de identidade**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **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, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. *In*: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. (orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 627-640, mai-ago 2011.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *In*: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Linguagem e Educação**: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. Posfácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras. p. 77-97. 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MACHADO, Anna Rachel.; GUIMARÃES, Ana Maria Matos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Trabalhos de pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MACHADO, Anna Rachel.; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anelise D'Orange. 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.

MAZZILLO, Tânia. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. *In*: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004. p. 297-325.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 173 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (org.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011.

MEDRADO, Betânia. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. *In*: ARNOUX, Elvira Narvaja e ROCA, María Del Pilar. **Del español el português**: lenguas, discurso enseñanza. João Pessoa, Editora UFPB, 2013, p. 171-198.

MEDRADO, Betânia Passos.; PÉREZ, Mariana. **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editora, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. *In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51695

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**.* 1.ed. São Paulo: Parábola. pp. 99-121. 2013.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a, p. 303-330.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença. *In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In: (org.). **Discurso de identidades**.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte*, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem./2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luís Paulo da.; FABRÍCIO, Branca. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *In: **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, dezembro de 2019.* Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 24/02/2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 01-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

MOREIRA, José António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOURODINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do 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, 2002. p. 17-30.

NOVELLO, Tanise Paula. **Cooperar no Enatuar de Tutores e Professores**. 2011. 162 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente: *In*: **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. 1 Vídeo (1:18:50). **Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa**. Publicado pelo canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nieo>. Acesso em: 16 mai. 2022

NUNAN, David. Action research in the language classroom. *In*: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ORNELLAS, Thuê Camargo Ferraz de; MONTEIRO, Maria Inês. Aspectos históricos, culturais e sociais do trabalho. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 59, n. 4, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000400015>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (org.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB. v. 1. 298p. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**: saberes e competências em uma profissão complexa. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência: *In*: (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO PPC: **Letras Inglês (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC**; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. 133 f.

RABARDEL, Pierre. **Appoche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

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

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as a social practice**: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. 2001. 192 f. (Doutorado em Letras) Tese de Doutorado, PGI-UFSC, 2001.

REICHMANN, Carla Lynn. Professores-em-construção: Reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. **Leitura. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFAL)**, v. 39, p. 223-240, 2007.

REICHMANN, Carla Lynn. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

REICHMANN, Carla Lynn (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramento**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In*: MEDRADO, 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].

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Nossa língua e outras encrencas**: crônicas. São Paulo: Parábola, 2023

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions Du Seuil, 1990.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane.; MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: SEB/MEC (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 131-165.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante em língua portuguesa**. 2016. 303f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Por uma concepção multicultural de direitos humanos ", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n. 135, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 11-43, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracajú, v. 11, n. 27, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7200>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. Marselha, 2002, p. 285. (Tese de Doutorado).

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. *Revista Presença Pedagógica*, v. 7, n. 38, p. 5-17, 2001.

SIGNORINI, Inês. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Cinthia, FILHO, Humberto. “Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciandos de pedagogia”. **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 5, p. 909-922, n. esp., dez. 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. **O ensino como trabalho** – o professor como trabalhador. *Cad. Est. Ling.*, Campinas v. 44. p. 339-351, jan./jun, 2003. Disponível em: . Acesso em: 30 ago. 2015.

SPINOZA, Benedict; **On the improvement of the understanding/The ethics/Correspondence**. Tradução por Robert Elwes. New York: Dover publications, inc., 1955.

SPINOZA, Bento. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cad. Est. Ling.**, Campinas v.44. p. 339-351. jan/jun, 2003. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1720>. Acesso em 25 de mai. 2023.

STUTZ, Lídia. O instrumento diário e a socialização. *In*: STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 456 f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. p. 133-147.

SZUNDY, Paula; TILIO, Rogério; MELO, Glenda (Org.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada**: perspectivas sul-americanas. 1.ed. Campinas: Pontes Editores. 2019.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. “A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista”. *In*: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **Construção identitária profissional no Ensino Superior**: prática diarista e formação do professor. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOMAZINHO, Paulo. Com aulas remotas, pais se reinventam para ajudar na educação dos filhos. 27 Maio 2020. Disponível em:

<https://www.diariodaregio.com.br/cidades/2020/05/1195004-com-aulas-remotas--pais-se-reinventam-para-ajuda-na-educacao-dos-filhos.html>

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. Visão Analítica da Informática na Educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo: NIED UNICAMP, n. 1, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski ; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes Ltda, 2009. p. 7-72.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores**, Idéias e Práticas. EDUCA, Lisboa 1993.

**ANEXO**

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** QUANDO SABER-SE PROFESSORA? A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO E SERVIÇO

**Pesquisador:** Ana Carolina Dias da Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 42110020.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.563.874

**Apresentação do Projeto:**

projeto bem organizado em sua estrutura para execução

**Objetivo da Pesquisa:**

objetivos coerentes as ações da pesquisa

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Inrentes a pesquisa dessa natureza

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

a elaboração da metodologia encontra-se bem organizada com atividades bem definidas

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

tende as exigências institucionais

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOÃO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: [comitadeticas@cca.ufpb.br](mailto:comitadeticas@cca.ufpb.br)

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.563.874

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1674441.pdf	13/01/2021 11:13:01		Acelto
Folha de Rosto	folhaderostocomplida.pdf	11/01/2021 08:38:38	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	06/12/2020 20:40:09	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Outros	autorizacaoInstitucional.docx	06/12/2020 20:38:22	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Orçamento	orcamento.docx	06/12/2020 20:36:08	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.docx	06/12/2020 20:35:15	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Brochura Pesquisa	BROCHURA.docx	06/12/2020 20:25:20	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/12/2020 20:15:15	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/12/2020 20:15:48	Ana Carolina Dias da Costa	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@ccs.ufpb.br

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – DIÁRIO REFLEXIVO

### D1

Depois de gravar duas aulas, resolvi gravar a aula do *verb TO BE*. Confesso, que estava cansada mais resolvi gravar assim mesmo. Antes de gravar preparei um roteiro para facilitar na gravação. No primeiro momento da aula expliquei o que é o verbo TO BE, para que serve e como é usado. No segundo ensinei aí aplicar o verbo nas frases, por último expliquei a atividade.

Durante a gravação parei o vídeo algumas vezes porque eu esquecia pequenas coisas do conteúdo, isso e por ser pequenos detalhes fiquei triste irritada chegando a parar por alguns minutos, depois de 2 horas a gravação saiu, mas minha cara de acabada ficou nítida no vídeo. Foram vários erros para sair uma aula legal! Meia hora de depois comecei a edição, mas não demorou muito porque eu gravei aula em duas partes, então foi tranquilo a edição. Postei a aula no grupo da turma no horário da aula, e os alunos que assistiram falavam que não tinha entendido conteúdo, eram comentários do tipo: “professora não entendi esse assunto”. “tia eu não sei responder atividade achei o assunto muito complicado”. “tia o celular está travando não conseguir assistir o vídeo, e agora?”

Diante desses comentários me senti frustrada pensando se a vídeo aula não saiu com bom conteúdo, ou devido a pandemia eles não estavam conseguindo se concentrar para assistir aula. Depois mandei um áudio explicando detalhadamente, e fluiu, porque conseguiram responder atividade e eu consegui acalmar meu coração.

### D2

O relato de hoje é sobre o grupo de pais e aluno, deixo ele aberto quando envio as atividades, para esclarecer as dúvidas dos alunos, estabeleço um horário das 8h às 17h para a conversarmos sobre assuntos escolares, porém muitos pais e alunos sempre me procuram altas horas da noite; 23:30, para responder não é nem explicar o conteúdo. Isso foi me deixando cansada, e sempre me levou a refletir a importância das aulas presenciais e do quantas as aulas presenciais nos deixam menos exaustivas.

### D3

Hoje eu não estou disposta é para planejar a aula é tanta notícia ruim, sobre essa pandemia que parece não ter fim, que falta vontade para trabalhar. O estresse, o ficar em casa, não poder sair contribui para esse desanimo. Eu iria planejar sobre um assunto nosso; animais em inglês, estava até com umas ideias legais, mais não conseguir planejar. Resolvi pegar o diário para relatar aqui, até como forma de desabafo mesmo; Só queria ficar quietinha na minha cama.

### D4

Hoje foi dia de gravar a aula das preposições (*prepositions*). Primeiro separei os materiais que precisei usar, *flashcards*; suporte para o celular e o celular. Comecei a gravação como sempre faz dando as boas vindas, desejando uma boa aula e cuidado, para se proteger da pandemia. Em seguida comecei explicando o uso de cada preposição em inglês, depois, com o auxílio dos *flashcards* expliquei o uso nas orações, os *flashcards* eram das preposições *in, on, under*, como também de objetos para montar as orações; terminado as explicações do conteúdo expliquei a atividade que vai ser enviada para a turma, foi uma atividade bem simples apenas uma fixação de conteúdo para fixar o assunto. Por fim encerro a videoaula agradecendo a atenção e paciência de todos e novamente

peço para eles se cuidarem. Ah!!! fiz também a revisão (*review*), acabei esquecendo de relatar aqui rrsrsr!!!

Bom com tudo não são flores, o relato assim parece que foi super fácil e rápido gravar a aula, mas, foi muito estresse, irritação, vontade de jogar o celular para bem longe; sim porque a todo momento surgia um erro e pausa, recomeçava novamente, parei, respirei, contei, tomei água, depois de mais duas tentativas, finalmente o vídeo deu certo. Levei mais ou menos uma hora para editar e a vídeo aula ficar pronta. No dia seguinte postei o vídeo no grupo da turma, passando alguns avisos da aula e o tempo da entrega da atividade, deixei o grupo aberto por dois dias para ter tirarem as dúvidas.

Confesso que esse modo de aula me deixa muito cansada estressada só queria as velhas aulas presenciais. Deitei no sofá para descansar, mais a TV só noticia morte e mais morte por covid. Com tanta notícia ruim o ânimo passa longe para ensinar.

#### D5

Que tempo é esse que estamos vivendo, Jesus!!! dá aula nesse tempo tem tornado a vida do professor desafiador, hoje era dia de gravação de aula, mais depois de uma reunião virtual com minhas coordenadoras pedagógica fiquei um pouco irritada com tanta cobrança de atividades e regras que nós teachers tem que seguir. Só quero deixar registrado aqui como está sendo difícil trabalhar desse modo remoto. Está sendo muito desafiadores exercer a docência de modo remoto.

#### D6

O conteúdo que gravei hoje foi os sentimentos (*Feelings* e emoções) acho que no momento em que estamos vivendo falar um pouco sobre essa palavrinha que em meio a essa pandemia vem mexendo com nos psicológico e muito importante. Para aula eu utilizei várias imagens com a expressões diferentes dos *Feelings*. Adianto que de início parei a gravação várias vezes porque sempre me dava um block na mente acho que era ansiedade e a euforia do momento da gravação, a preocupação de oferecer uma boa aula é constante esse é um dos motivos para mim esquecer tanto a explicação do conteúdo. sem falar das notícias ruins que a pandemia castiga. Sem mais delongas a gravação da aula transcorreu bem, espalhei as imagens em uma das portas do quarto da minha casa, e iniciei a aula dando as boas vindas, e em seguida expliquei cada *feeling* (*happy, sad, angry, surprise, sick, in love, bored, worried*), a explicação foi bem engraçada porque a cada *feeling* e emoções eu fazia as expressões com meu rosto, o vídeo ficou uma comédia, mas ficou legal. Não foi uma aula longa, depois expliquei a atividade para os alunos fazerem. Para a edição do vídeo meu esposo ajudou porque eu estou muito cansada, como deixei para editar a noite dormir com o celular e ele editou facilmente minha aula.

A cada final da gravação o cansaço toma conta de mim, trabalhar remotamente parece que você está trabalhando mil vezes em uma só vez.

**APÊNDICE B- AUTOCONFRONTAÇÃO: Notação utilizada para análise do corpus\***

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAÍIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÕES</b>
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: como é você,? Beatriz: não sei, em termos de didática?
Pausas Pausa prolongada	, ...	Beatriz: e assim, depois, que eu
Ênfase	MAIÚSCULAS	Luísa: vou tomar uma decisão aGOra
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Lilica: é:: não sei, talvez: cur:sos
Silabação	-	Isabela: porque é com- <b>PLE</b> -ta-men-te
Interrogação	?	P: como?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Beatriz: não, ó tá vendo? Elas (...)
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	Beatriz: vem depois do/do/da/da técnica
Comentário da transcritora	(( ))	Luísa: não é? ((ri))
Discurso reportado	“ “	Beatriz: porque eles já vão dizer “não”
Superposição de vozes	[	P: [seu fim? Isabela: [meu fim é horrível,
Simultaneidade de vozes	[[	Luísa: [[os alunos precisam P: [[sei sei
Ortografia		Ahã, rum, uhm, unrum, tá, vamo
Trecho suprimido	/.../	Isabela: tudo começou porque minha mãe queria /.../ mas eu odiava inglês

Adaptado de:

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p.69-99.

## APÊNDICE C- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO

<b>AUTOCONFRONTAÇÃO</b>	<b>P= PESQUISADORA ; C= COLABORADORA</b>

1	P	pronto Bel.. deu certo já conferir aqui tá gravando ... então raquel a gente vai comeÇAR falando aqui sobre essa aula que você de::u mandou o vídeo pra mim como é que a gente vai fazer? você para aula em qualquer tempo ... certo?
2	C	Ahan
3	P	é:: como eu tô aqui ... ( ) pulando o vídeo não tem como você parar então você faz assim com a mão aí eu paro em que tempo você pode fazer qualquer comentário ... sobre qualquer momento
4	C	qualquer coisa né?
5	P	é o que você achar interessante:: importante mencionar sobre a aula ou qualquer informação que que você queira trazer para cá é você pode pedir e você pode fazer o comentário eu também posso parar aula em qualquer tempo tá? mas vamos segui::r o ( ) preparado?
6	C	Si::m ((risos))
7	P	então vamos lá eu vou colocar sua aula aqui para tocar ((começam a assistir à aula – 1'15''))
1'52'' 8	P	pois não
9	C	aí eu falei homes né depo::is eu fiquei na dúvida porque eu acho que eu errei ((risos)) porque eu parece que eu fiz um comentário meio ... é:: nada a ver sabe professora? aí só que eu não queria volta::r porque eu já tinha gravado eu acho que umas dez aula uns dez vídeos
10	P	Hum
11	C	e só esse que saiu certo
12	P	mas como você:: você gostaria de voltar para falar o que exatamente?
13	C	porque eu expliquei homes não foi aí?
14	P	Sim
15	C	eu nem lembro mais o que foi que eu expliquei mas eu acho que era o significado que é totalmente oposto do outro entendeu?
16	P	Uhum ... certo certo é:: e/ eu tenho uma pergunta como você decidiu trabalhar com esse conteúdo?
17	C	porque eu achei interessante e antes de a gente iniciar essa pandemia começar essa pandemia eles me pediam muito os alunos entendeu? eu acho que por curiosidade com esse contato em casa é pra saber como é que era é porta janela sofá essas coisas em inglês
18	P	Hum
19	C	aí eu tinha prometido pra eles que eu ia dar essa aula justamen::te quando começou essa pandemia ... aí daí eu resolvi gravar
20	P	certo ele tava em algum plano de a::ula algum plano de cur::so ou sumário de livro
21	C	sumário de o/ do livro que eu ...

22	C	eu tô utilizando
2	P	certo ... podemos prosseguir?
24	C	sim
25	P	tudo bem (( <i>voltam a assistir à aula – 3'55''</i> ))
6'14'' 26	C	áí por pouco eu não coloco a palavra windows errada
27	P	((risos))
28	C	eu tenho que fazer outro slide nessa parte áí porque ... às vezes às vezes acontece né passa passou despercebido eu tinha esquecido do ... no lugar do:: do w eu coloquei o n algo assim
29	P	Sim
30	C	áí porqu/
31	P	é:: e qual é o programa Bel que você usou pra fazer esse slide?
32	C	o powerpoint
33	P	ah:: tá ... certo
34	C	áí quando:: ... eu fu/ e fui quando eu fui gravar a aula áí eu percebi eu tive que paRAR fazer essa parte desse slide novamente e começar e:: também - depois eu tenho uma coisa pra falar pra senhora que deu erra::do ... meu planejamento de de da das aulas
35	P	como assim?
36	C	Assim:: eu planejei essa aula pra mim:: apresentar é:: pelo:: pelo meet né primeiro ...
37	P	Hum
38	C	áí deu errado eu até ... eu tentei eu entrei em contato com alguns alunos uns conseguiram e outros não a maioria também não sabia utilizar mas eu ensinei mas eu acho que foi a questão da internet
39	P	sim
40	C	áí:: preparei os slides ficou tudo bonitinho foi até bom porque só assim nu/ eles não ia perceber esse erro e e/ eu não ia me sentir frustrada
41	P	((risos)) o erro que você fala da escrita do:: windows?
42	C	É ... isso áí
43	P	mas eu vejo aqui que você corrigiu não é isso?
44	C	corrigi corrigi então áí eu antes de gravar aula eu percebi porque eu analisei direitinho áí eu refiz novamente o slide e comecei novamente
45	P	Sim
46	C	áí deu um problema na questão de transferir de transmitir né que eu tava tentando espelhar do meu celular:: pra tv
47	P	Uhum
48	C	áí não consegui:: áí comprei um cabo ... áí eu não sei se foi defeito no cabo que também não consegui troquei inclusive o cabo não consegui novamente áí:: a única solução foi converter o pow/ o slide no powerpoint por vi/ pra vídeo ... áí eu passei pro pen drive e consegui:: é:: gravar a aula mas foi um sufoco viu? quem me ajudou foi Paulo áí ele tinha que tá pausando toda hora ((risos))

49	P	ah:: então isso aqui tá na televiSÃO da tua casa
50	C	É
51	P	ah:: tá:: essa é ( ) da sua casa?
52	C	oi professora não entendi repita por favor
53	P	esse lugar essa parede é sua casa
54	C	é ... da minha casa
55	P	certo ... legal é o que você tá fazendo tava no seu plano de aula?
56	C	sim até agora tava
57	P	((risos)) tá certo ... vamos continuar (( <i>voltam a assistir à aula – 9'20''</i> ))
10'22" 58	C	Tá:: não tô ouvindo professora ... eu não tô ouvindo
59	P	tá eu desativei o microfone para fazer um teste mas vamos seguir (( <i>voltam a assistir à aula – 10'31''</i> ))
11'07" 60	C	áí nessa parte áí da house plan ... eu tirei vários vários móveis porque a aula ficou extensa ... primeiro vídeo que eu tinha eu já tinha 20 minutos áí eu não tava conseguindo enviar pra os alunos e nem para minha coordenadora pedagógica e nem para secretária áí eu tive que regravar aula e diminuir né ficou com questão de dez minutos áí eu tirei porque tinha vários é:: objetos de casa
61	P	ah:: certo e quem quem decide o tempo de duração da aula?
62	C	oi professora?
63	P	quem decidia a duração da aula ... da aula gravada
64	C	não isso áí elas deixaram assim eu me deixaram à vontade áí e/ eu gravei uma aula de 20 minutos pra ficar assim uma aula mais ... complexa com relação aos vocabulários da casa mas COMO não tava conseguindo enviar:: é pe/ pelo aplicativo do whatsapp áí eu resolvi regravar a aula que eu pesquisei áí acho que um vídeo de até 10 minutos tinha conseg// tinha como tinha capacidade de enviar né na questão dos megas áí eu grav/ eu gravo agora as aulas em até 10 minutos ... porque eu sei que eu vou conseguir enviar as aulas ... áí eu gravei
65	P	certo
66	C	essa daí e tirei vários ... várias palavras ... interessantes porque posso até gravar outra aula com essa questão dos objetos da casa
67	P	certo e que critérios você usou para decidir o que cortava ou não?
68	C	((risos)) ah isso daí:: do na::da assim sabe ... praticamente eu acho que eu não usei nenhum critério eu decidi oxente tipo assim foi assim ou tira ou não tira tá entendendo?
69	P	Sim ((risos))
70	C	eu não queria tirar não sabe eu queria deixar:: mas ... como eu não tinha nenhuma outra maneira e nem alternativa eu achei melhor tirar ... e depois gravar outra aula só com essa questão do dos objetos
71	P	hum tá estava planejado fazer cortes na aula ou não?
72	C	não ... nenhum momento ((sorri))
73	P	((risos)) cer::to ... vamos lá (( <i>voltam a assistir à aula – 13'27''</i> ))
15'51" 74	C	nessa aula áí eu lembrei da senhora na nossa oficina lá na faculdade ((risos)) e eu acho que eu ainda ensinei errado viu ((risos)) eu disse Carol vai me matar

75	P	é entre a língua e os dentes né
76	C	ahn?
77	P	óh bathroom bathroom bath/
78	C	mas é que é complicado mesmo
79	P	é:: ((risos)) você é:: do que você poderia ter feito aqui de diferente você chegou a pensar:: alguma forma de apresentar essas partes da casa de outra forma?
80	C	Nã::o eu eu pensei eu pensei em apresentar a minha própria casa ((risos)) mas depois eu acha// achava interessante mas depois eu vi que ia ficar mais complicado para gravar:: e na também a questão da edição eu achei melhor gravar a aula os slides
81	P	sim qual aparelho que você tá gravando?
82		pelo celular
83	P	ma/ mas alguém segu::ra ou tem ... como é o sistema aí para gravar?
84	C	Tem ... tem o tripé aí Paulo fica me ajudando né me auxiliando porque não tem como eu gravar só ((risos)) ele é meu assistente e técnico
85	P	então vocês precisam combinar antes sempre que vão gravar uma aula deixar tudo combinado no calendá::rio
86	C	geralmente quando ele chega do trabalho ((risos))
87	P	ah:: entendi ... certo ... posso prosseguir?
88	C	Sim pode pode (( <i>voltam a assistir à aula – 17'23''</i> ))
18'34" 89	P	foi você quem decidiu fazer essa revisão é:: ou você se baseou em um modelo de aula na interne::t em algum lugar como que foi ... pra decidir esse padrão de aula?
90	C	assim eu já tinha pensado né porque antes de ... de eu gravar a aula eu gosto de pensar e analisar aí eu vendo alguns ví::deos na internet eu vi que sempre eles no final do da aula eles sempre revisam aí eu achei interessante ... e fiz também a revisão
91	P	todas as aulas que você vai trabalhar:: ou tá trabalhando seguem esse padrão?
92	C	sim eu tento manter esse padrão
93	P	( )
94	C	Revisã::o a aula dos dos personal pronomes ficaram ficou lindo eu achei lindo os slides inclusive eu também fiz ( ) um review depois eu mando pra senhora pra senhora dá uma olhadinha
95	P	sim por favor ... agora qual é o seu objetivo OFICIAL nessa aula?
96	C	Meu objetivo
97	P	principal ... principal
98	C	meu objetivo principal é de que eles tenham aprendido é::: ... a:: pronunciar né os os os prono/ os pronomes os vocabulários né da casa ... eu queria que eles me enviassem um áudio falando “tia eu aprendi três quatro palavrinhas” só que eu pedi mas eles eu acho que eles tímidos com vergonha não enviou só falou “não tia eu escutei eu aprendi e tá bom a senho::ra
99	P	( ) ((falha no áudio da gravação))
100	C	se eu não enviar o áudio?” aí:: eu não posso forçar né uma coisa que ... que eles não gostam eu disse “não tudo bem” aí:: ... eles não me enviaram eu não pu/ eu não pude avaliar a questão da ... do do::

		rig// do:... speaking deles
101	P	sim a/ alguns fizeram:: a tarefa no caderno e mandaram para você e a foto pelo grupo pelo zap
102	C	isso
103	P	com esses vocabulários escritos certo?
104	C	isso
105	P	foi você que pediu ou eles mandaram porque:: eles aprenderam e quiseram mandar?
106	C	não eu pedi também ... pedi para eles copiarem
107	P	( ) fazer uma cópia?
108	C	oi professora repita por favor
109	P	como foi você pediu para fazer uma cópia ou:: como foi para que eles escrevessem no caderno?
110	C	eu pedi:: pra eles assistirem o vídeo e depois eles copiaram esses vocabulários no caderno
111	P	certo e tirassem a foto:: e mandar para você?
112	C	sim enviasse para mim pelo grupo do whatsapp
113	P	certo certo ... podemos prosseguir?
114	C	Sim:: (( <i>voltam a assistir à aula – 21'29''</i> ))
22'14" 115	P	pode falar
116	C	não eu não falei nada não ((risos))
117	P	tá certo (( <i>voltam a assistir à aula – 22'23''</i> ))
22'47" 118	P	É:: eu teria uma pergunta aqui né você fez a revisão::o então com tudo que você é:: tinha ensinado é que PONTOS dessa aula você diria que são positivos?
119	C	((riso)) os pontos ... eu acho bem interessante a questão da revisão ... é:: deixa eu ver também vi professora ... deixa eu pensar aqui ((riso)) ... recapitular a aula né os pontos que eu achei positivo né? ... vamos lá eu ... achei interessante a questão da revisão::o não sei porque mas eu achei interessante eu gostei bastante
120	P	Certo
121	C	a questão a questão também da house plan:: porque:: eu achei uma bem diferente né ... não sei né eu achei diferente pra você tá explicando pra os alunos ... e é isso
122	P	e tem alguma coisa que não te agradou assim que ... da maneira como você planejou:: e não foi exatamente como você tinha planejado e não te agradou?
123	C	teve ((risos))
124	P	o quê? ((sorri))
125	C	a questão porque eu tive que fazer dois slides né ... como eu já havia falado para senhora ... é::... eu também achei uma coisa bem chatinha porque assim você tem que tá ... como eu sou perfeccionista como qualquer errinho que eu// qual/ qualquer errinho que eu percebi:: eu parava a aula daí para mim conseguir gravar uma parte da aula eu já tinha gravado uns dez a quinze vídeos que tava dando errado aí isso deixo//
126	P	quanto tempo você levou para gravar essas aulas?

127	C	Quanto tempos?
128	P	esta aula
129	C	quanto tempo (risos) e::ita pra gravar essa aula eu acho que eu levei em média uma hora viu
130	P	como? não ouvi quanto tempo?
131	C	Eu acho que pra gravar só essa aula eu levei em média de uma hora
132	P	Tá
133	C	Ou mais por que contando com os erros essas coisas mais aí vem os estresses parava tomava água ((risos)) e volta::va e aí mais ou menos uma hora de aula
134	P	e pra preparar essa aula levou mais ou menos quanto tempo?
135	C	pra preparar a aula ... mais ou menos acho que umas duas eu levei porque assim eu sou bem perfeccionista para falar a verdade eu levei cerca de umas 2 horas porque eu tinha que estar procurando As imagens é::... a mais adequada é:: pela internet umas imagens mais chamativa mais bonita entendeu aí demorou bastante
137	P	certo ...
138	C	umas 2 horas
139	P	certo certo ... certo a gente va// vai ver o finalzinho agora ... tá bom?
140	C	tá bom (( <i>voltam a assistir à aula – 25'53''</i> ))
141	C	Aí eu gravei a noite eu já tava louca pra jantar já tava morrendo de fo::me ((risos))
142	P	esse esse perfil filmadora go ((no fim da apresentação)) ... porque?
143	C	filmadora go? foi um amigo meu que me indicou sabe ... ele disse que
144	P	Ah:: é um programa?
145	C	oi professora?
146	P	isso é um programa?
147	C	é ... baixei na eu baixei::i ... no google no google google na lojinha aplicativo lá ... no play store eu baixei na play store aí:: foi um amigo meu que me ligou ela disse que era fácil de utilizar::... nas questões das edições eu tô gostando
148	P	ótimo ótimo VOCÊ na sua opinião ... você alcançou seu objetivo nessa aula?
149	C	na minha opinião eu acho que eu alcancei né ... eu vendo agora não tinha parado eu tinha parado já para ver mas não assim com mais atenção agora né ... eu acho que eu alcancei eu gostei bastante eu achei interessante ... fora os ... os perrengues que a gente teve na aula na parte dos bastidores né ... mas depois eu vi que ficou legal eu acho que eu consegui alcançar o MEU objetivo ((riso))
150	P	que era ... seu objetivo era o quê?
151	C	que era ... não entendi a pergunta
152	P	seu objetivo final era?
153	C	transmitir essa aula e fazer com que os alunos aprendessem eh os vocabulários das partes da casa na língua inglesa
154	P	certo você tem mais alguma coisa ainda que gostaria de falar?

155	C	não ((risos))
156	P	então:: deixa eu dividir aqui a te::la vamos ampliar:: essa eu vou parar aqui a gravação interrompi parar de gravar.