

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

MÁRCIA DE ALBUQUERQUE PEREIRA

**CONFRONTANDO-SE COM O PRÓPRIO TRABALHO: UM ESTUDO
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO SOBRE O GÊNERO PROFISSIONAL
DE PROFESSORAS DE INGLÊS DO IFPB**

João Pessoa – PB

2016

MÁRCIA DE ALBUQUERQUE PEREIRA

**CONFRONTANDO-SE COM O PRÓPRIO TRABALHO: UM ESTUDO
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO SOBRE O GÊNERO PROFISSIONAL
DE PROFESSORAS DE INGLÊS DO IFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

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

João Pessoa – PB

2016

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436c Pereira, Marcia de Albuquerque.

Confrontando-se com o próprio trabalho : um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB / Marcia de Albuquerque Pereira. - João Pessoa, 2016.

438 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Trabalho docente. 3. Docente - Gênero profissional. 4. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). 5. Ciências do Trabalho. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:811.111(043)

MÁRCIA DE ALBUQUERQUE PEREIRA

**CONFRONTANDO-SE COM O PRÓPRIO TRABALHO: UM ESTUDO
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO SOBRE O GÊNERO PROFISSIONAL
DE PROFESSORAS DE INGLÊS DO IFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

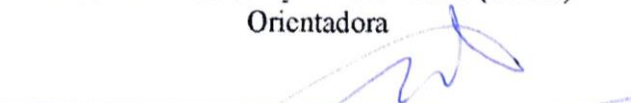
Data: 29/07/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



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

Orientadora



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

Examinador Externo



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

Examinadora Externa



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)

Examinadora Interna



Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Examinadora Interna

Aos meus pais, Obede e Benjamim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Obede e Benjamim, por serem forças presentes, amparo e abrigo constantes: toda minha gratidão e amor. Esta conquista é de vocês! Aos meus irmãos, Marta e Márcio pela compreensão, apoio emocional, logístico e amizade de uma vida toda.

Aos meus familiares, em especial a vovó Doralice, sempre intercedendo por todos nós através de sua poderosa conexão com o divino. Aos meus tios e tias, representados por tia Antonieta que nesta temporada me acolheu com um feijãozinho verde domingueiro, energia para o corpo e para o coração.

Aos meus primos e primas, que são também irmãos e amigos. Em especial ao Victor, por sua generosidade sem limites e pela ajuda com as imagens do trabalho. Valeu!

Às professoras colaboradoras Letícia, Alice, Gel, Isabel e Marina, cuja generosidade, disponibilidade e coragem sem precedentes foram (e continuarão sendo) fontes constantes de motivação e aprendizagem. Espero que a tese consiga retratar o valor de suas contribuições para o nosso coletivo de trabalho.

Aos diretores e coordenadores dos *Campi* Cabedelo, Guarabira, Monteiro, Picuí e Sousa, por abrirem as portas para a pesquisa.

A todos os alunos do IFPB, especialmente aos que nos autorizaram a entrada em suas aulas para esta pesquisa.

Ao Instituto Federal da Paraíba, nas pessoas dos gestores do *Campus* Campina Grande, pelo afastamento de três anos que possibilitaram momentos preciosos de dedicação à aprendizagem e formação.

Às colegas do IFPB Campina Grande: Cristiane, Adriana e Sibéria, que sempre se dispuseram a colaborar com a pesquisa e com a administração da minha vida de pesquisadora-docente, quando ainda não estava afastada.

Aos colegas do Gelit-Proling, pelo espaço de debate e amadurecimento de leituras. Em especial agradeço a Rosy, pelas orientações sobre as transcrições e Gerthrudes, por, entre tantas coisas, atualizações sobre dados do IFPB.

Às amigas Edivânia e Márcia Ozinete que continuaram perto, mesmo estando institucionalmente afastadas, e acompanharam meus encantos e desencantos nesta jornada, me oferecendo sempre apoio, ouvindo e respeitando minhas confidências e desabafos. O carinho e o incentivo de vocês é força presente neste trabalho. Contem comigo!

À professora Carla Reichmann, pelos valiosos *insights*, possíveis apenas por sua instigante interlocução e por me oportunizar, generosamente, mais uma experiência de profunda aprendizagem e desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal.

À professora Betânia Medrado por ter um papel essencial em minha trajetória na pós, desde o mestrado, e pelas minuciosas e extraordinárias contribuições na qualificação.

Ao professor Marco Antônio Costa, por esse reencontro, pela leitura cuidadosa dos textos de qualificação e de defesa, e, além disso, por ter sido ponte para meu ingresso na pesquisa sobre o trabalho docente ainda na especialização.

À professora Regina Celi Pereira por também fazer parte fundamental da minha trajetória acadêmica já desde o mestrado e pela relevante participação na defesa.

À professora Socorro Cláudia por sua excepcional colaboração no momento da defesa, lançando seu olhar bastante peculiar sobre esse texto.

À professora Tânia Romero pela disponibilidade de aceitar o desafio de contribuir de forma tão generosa, mesmo de longe, com esse trabalho.

Aos professores e funcionários do Proling.

A todos os professores que cruzaram minha vida me inspirando e me constituindo como professora e pesquisadora.

A todos aqueles que acreditam e lutam pela educação pública e de qualidade no Brasil, em especial, aos trabalhadores e trabalhadoras dos Institutos Federais. Avante!

RESUMO

Nesta pesquisa, de cunho interpretativista, ancorada na Linguística Aplicada, objetivamos investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho. Para tanto, nos fundamentamos em um arcabouço teórico que se divide em duas principais discussões. A primeira refere-se à história do ensino de língua estrangeira no âmbito da educação profissional no Brasil na qual situamos o ensino de língua inglesa no Instituto Federal, conforme Celani (2009), Ramos (2009), dentre outros. A segunda discussão diz respeito à investigação sobre o trabalho do professor atrelado a suas condutas linguageiras que encontra um importante subsídio nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), associados aos estudos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 1996; CLOT E FAÏTA, 2010 [2000]). O ISD, além disso, nos oferece um suporte de análise linguístico-discursiva, no qual destacamos a análise do conteúdo temático e do nível enunciativo, ou seja, das vozes, marcas de pessoa e modalizações (BRONCKART, 1999; MACHADO e BRONCKART, 2009). A fim de investigarmos o gênero profissional da atividade docente segundo as professoras de inglês do IFPB, realizamos o procedimento de autoconfrontação simples, desenvolvido por cientistas do trabalho (FAÏTA, 1996; CLOT E FAÏTA, 2010 [2000]). Participaram de nossa pesquisa cinco professoras de inglês de diferentes *campi* do IFPB. Em nossa análise, os temas mais recorrentes identificados nos permitiram verificar que as professoras centraram suas análises em avaliações sobre si mesmas, avaliações sobre o seu trabalho e avaliações sobre o seu trabalho no IFPB. Nas avaliações sobre si mesmas, destacaram-se reflexões a respeito de aspectos físicos e subjetivos de si, o que possibilitou que percebêssemos as dimensões gestual, coletiva e subjetiva do gênero da atividade docente. A avaliação do próprio trabalho tematiza as experiências anteriores constitutivas da dimensão prefigurativa do gênero; as (in)experiências no IFPB que revelam as dimensões situada, psicológica e direcionada do trabalho docente; e as reformulações do seu trabalho que evidenciam a dimensão transitória deste gênero da atividade profissional. As avaliações sobre o trabalho no IFPB evidenciam as ferramentas de trabalho que constituem as dimensões instrumental, prefigurativa e cultural do gênero e o objeto de trabalho, revelador da dimensão cultural deste gênero da atividade docente. A dimensão estilística, perpassa a atividade das professoras, já que em toda a atividade docente desenvolve-se uma variante subjetiva do gênero. A partir dos temas e das dimensões genéricas identificadas, os resultados apontam que o ensino de inglês no âmbito da educação profissional constitui-se principalmente da influência da abordagem de ensino de inglês para fins específicos, aos moldes das práticas implantadas no Brasil na década de 1970. Percebemos, dessa forma, uma dissonância entre o que prefigura esse gênero da atividade e as necessidades que a situação de ensino atual exige.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gênero profissional docente. Ensino de língua inglesa para fins específicos. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Ciências do Trabalho.

ABSTRACT

Anchored in Applied Linguistics and in interpretive principles, this research aims to investigate the constitution of the teaching professional genre based on (re)configurations made by English teachers from Instituto Federal da Paraíba (IFPB) about their own work. For reaching this goal, two main theoretical spheres are fundamental. The first one is the history of foreign language teaching in professional education that dates from the introduction of English for Specific Purposes (ESP) teaching in Brazil (CELANI, 2009; RAMOS, 2009), in which context lies the English language teaching in IFPB. The second one concerns to the investigation of teaching work through discourse under the fields of Sociodiscursive Interactionism - SDI (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO & BRONCKART, 2009) associated to studies in Labour Sciences (AMIGUES, 2004; FAITA, 1996; CLOT & FAITA, 2010 [2000]). The SDI also offers a support for linguistic-discursive analysis and, in this research, we emphasize the analysis of theme and enunciation mechanisms, i.e., voices, person marks and modalization (BRONCKART, 1999; MACHADO and BRONCKART, 2009). In order to investigate the professional genre of activity “English teachers from IFPB” we undertake simple self-confrontation, a procedure developed by work scientists (FAITA, 1996; CLOT and FAITA, 2010 [2000]). Our research participants are five English teachers from different IFPB campuses. In our analysis, the most recurrent themes allowed us to verify that the teachers focused their evaluations on their own selves, on their work and on their work in IFPB. In the evaluations of themselves, they emphasized reflections on physical and subjective aspects, which allowed the verification of collective and subjective dimensions of the genre of the teaching activity. The evaluations on their own work consists on: the judgments about previous experiences that compose the prescriptive dimension of the professional genre; the (in) experiences in IFPB that reveal the situated, subjective and directed dimensions of the teaching work genre; and the reformulations of their own work that reveal the transitory dimension of this professional activity. The evaluations of the work in IFPB reveal that the working tools show the instrumental, prescriptive and cultural genre dimensions and the work object uncovers the cultural dimensions of the teaching activity genre. The stylistic dimension permeates the activity of teachers, once we know that in all teaching activity there is a subjective variation of the genre. The themes and the genre dimensions identified indicate that English teaching in professional education consists mainly in the English for Specific Purposes (ESP) approach, in the molds of the practices implemented in Brazil in the 1970's. There is, thus, a dissonance between what typifies this kind of activity genre and the needs of the current teaching situation.

Keywords: Teaching work. Teaching professional genre. English for Specific Purposes (ESP). Sociodiscursive Interactionism (SDI). Labour Sciences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.1 - Características do ESP.....	30
Quadro 3.1 - Relação dos <i>campi</i> do IFPB.....	96
Quadro 3.2 - <i>Campi</i> , turmas e participantes.....	102
Quadro 3.3 - Parâmetros físicos da Autoconfrontação Simples.....	109
Quadro 3.4 - Parâmetros sociossubjetivos da Autoconfrontação Simples.....	110
Quadro 3.5 - Procedimentos de análise.....	111
Quadro 4.1 - Temas e subtemas.....	113
Quadro 4.2 - Espectadoras de si mesmas	121
Quadro 4.3 - Autoconhecimento	131
Quadro 4.4 - Experiências anteriores	138
Quadro 4.5 - As (in)experiências no IFPB.....	150
Quadro 4.6 - Reformulações do trabalho.....	157
Quadro 4.7 - Ferramentas materiais	166
Quadro 4.8 - Ferramentas simbólicas	175
Quadro 4.9 - O objeto do trabalho	189
 Figura 1.1 - Cenário da Rede Federal até 2014	 27
Figura 2.1 - Gêneros de atividades profissionais.....	62
Figura 2.2 - Instâncias de Enunciação	82
Figura 3.1 - <i>Campi</i> do IFPB.....	96
Figura 3.2 - Localização dos cinco <i>campi</i>	98
 Imagem 3.1: <i>Campus</i> Guarabira.....	 99
Imagem 3.2: <i>Campus</i> Picuí.....	99
Imagem 3.3: <i>Campus</i> Sousa	100
Imagem 3.4: <i>Campus</i> Monteiro.....	100
Imagem 3.5 : <i>Campus</i> Avançado Cabedelo Centro.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE INGLÊS NO INSTITUTO FEDERAL	20
1.1 A educação profissional e o ensino de língua estrangeira no Brasil	20
1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	24
1.3 O ensino instrumental de inglês no Brasil e no Instituto Federal.....	29
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO DO PROFESSOR SOB AS ÓTICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	38
2.1 O trabalho e seus significados.....	38
2.2 O trabalho do professor	43
2.3 As contribuições das Ciências do Trabalho.....	44
2.3.1 Gêneros da atividade profissional.....	48
2.3.1.1 Gênero profissional docente e gênero professoras de inglês do IFPB.....	57
2.3.2 A Autoconfrontação.....	63
2.4 Bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo.....	71
2.4.1 A arquitetura textual	78
2.4.2 O nível enunciativo.....	79
2.4.2.1 Vozes.....	80
2.4.2.2 Modalizações.....	85
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	92
3.1 Natureza da pesquisa	92
3.2 Contexto de pesquisa	95
3.3 Professoras colaboradoras.....	102
3.4 Procedimentos de geração de dados.....	102
3.4.1 Situação de produção dos dados.....	107
3.4.1.1 Situação de produção da Autoconfrontação Simples	108
3.5 Procedimentos de análise.....	111
CAPÍTULO 04 - (RE) CONFIGURAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO: A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE.....	112
4.1 Espectadoras de si mesmas	115
4.2 Autoconhecimento	122
4.3 Experiências anteriores.....	131
4.4 As (in)experiências no IFPB.....	138
4.5 Reformulações do trabalho.....	151
4.6 As ferramentas de trabalho.....	157
4.6.1 Ferramentas materiais	158
4.6.2 Ferramentas simbólicas.....	167
4.7 O objeto de trabalho	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas.....	213
APÊNDICE B – Questionário.....	214
APÊNDICE C – Instrução ao Sósia	215
APÊNDICE D – Autoconfrontação Simples.....	272
ANEXO A – Planos de Disciplinas.....	416
ANEXO B – Requerimento.....	433

ANEXO C – Termos de Consentimento.....	434
ANEXO D – Certidão do Comitê de Ética.....	440

INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

(Paulo Freire)

Neste trabalho, objetivamos investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho. Dedicamo-nos à investigação do trabalho do professor por acreditarmos que nós, linguistas aplicados, devemos nos engajar em questões que a vida contemporânea apresenta, assumindo uma postura científica que se ocupe daqueles aliados dos benefícios da modernidade, como nos aponta Moita Lopes (2008). É fundamental, pois, que consideremos o professor brasileiro como protagonista de nossas pesquisas, dadas as dificuldades e os grandes desafios que os professores ainda enfrentam na realidade do país.

De acordo com Rajagopalan (2003), há um movimento consolidado a partir do qual o linguista tem recuperado seu verdadeiro papel enquanto cientista social, tomando consciência de que trabalhar com a linguagem é uma prática social, é agir politicamente e implica uma responsabilidade ética. Concordamos, além disso, com o que diz o autor a respeito da importância dos professores de línguas se reconhecerem também enquanto linguistas e pesquisadores cientes de seu papel que vai além das fronteiras da sala de aula. Ao se apropriarem desses papéis, os professores podem perceber que, como nos lembra Freire (1996), não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.

Com essa compreensão, diversos estudiosos que se inserem nos estudos da Linguística Aplicada (LA) têm se ocupado das questões que circundam e constituem o trabalho do professor de línguas (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991; LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; CAVALCANTI, 2006; CELANI, 2008; MOITA LOPES, 1996, 2008, 2009, 2013; MACHADO, 1998, 2004, 2009; MEDRADO, 2008; RAJAGOPALAN, 2003; REICHMANN, 2001, 2012a, 2015; ROMERO, 2010; KLEIMAN, 2005, 2007). Embora tenham enfoques específicos, ao tratar do trabalho docente, percebemos nesses estudos a preocupação em situar o professor de línguas em um lugar política e socialmente relevantes, e neste lugar, reconhecê-lo como agente que protagoniza ações de impacto na promoção de uma educação problematizadora (FREIRE, 2009 [1970]). Pois, a língua pode ser um instrumento de inclusão ou exclusão, conforme observado por Sousa e Soares (2014).

Além desse compromisso ético e em consonância com essas preocupações da LA, a nossa própria experiência enquanto professora em formação nos mobiliza para a realização desta pesquisa.

O início dessa história se deu enquanto graduanda em uma universidade pública da Paraíba, quando vivemos uma experiência impactante durante as disciplinas de prática de ensino. Ao longo de dois semestres, tivemos a chance de desenvolver reflexões sobre nosso trabalho através de sessões reflexivas e de diários reflexivos. Tais práticas desencadearam um sentimento de reflexividade e responsabilidade por nossa própria formação. Além disso, nasceu posteriormente o desejo de retomar os textos produzidos nos diários, o que resultou em um trabalho de especialização (PEREIRA, 2009). Neste trabalho, investigamos como a reflexão foi desenvolvida nos textos dos diários escritos por mim e por meus colegas. O diário mostrou-se um lugar no qual, entre outras coisas, foi possível gerar reflexões teoricamente informadas, e a possibilidade de reconstrução da aula se mostrou como um momento em que os professores em formação assumiam a responsabilidade de suas ações.

Os diários nos pareceram férteis para continuar nossos questionamentos sobre a formação e o trabalho docentes, e impulsionaram o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado (PEREIRA, 2011) em que analisamos vozes de professoras de inglês que atuavam em turmas de extensão em uma universidade pública e a relação dessas vozes com os elementos constitutivos do trabalho docente (MACHADO E BRONCKART, 2009). Nesse trabalho, pudemos mais uma vez perceber a importância do diário como instrumento para a constituição de interações colaborativas que possibilitam o rompimento com relações hierárquicas e enquanto lugar de (re)configurações do próprio trabalho docente. Durante esse percurso, reconhecemos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999) como construto que oferece um suporte teórico e metodológico convergente com esta LA que se assume indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) e se preocupa com o desenvolvimento do professor, além de ter um amparo na análise linguístico-discursiva de textos.

Mais recentemente, uma motivação vital para esta pesquisa, proveniente da nossa própria experiência recente de trabalho, foi o ingresso como professora de Inglês no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande, em março de 2011. Sobre esse contexto, precisamos destacar que a educação profissional e tecnológica no Brasil tem uma longa história com origem ainda nos tempos coloniais. Hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892, em 2008, é uma rede em expansão em todo o território nacional. De acordo como Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a) um dos objetivos dos Institutos Federais é oferecer

educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, com destaque para o ensino médio. O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b) considera que essa educação não é simplesmente formar para o exercício do trabalho, em um sentido técnico e restrito do termo, mas compreender mais amplamente o ser humano enquanto produtor e transformador de sua realidade. O IFPB, assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET ou IFs) de todo o país, continua em expansão e, sendo assim, tem recebido com frequência novos integrantes para o corpo docente. Deparamo-nos com esse contexto e sentimos a necessidade de compreender o que seria a atividade educacional no instituto. Neste cenário de trabalho, como já dissemos, entramos no ano de 2011 e também ingressaram as participantes desta pesquisa.

Diferentemente daqueles professores que são lotados em um curso específico, por serem de uma área técnica (por exemplo, Informática ou Engenharia), no *campus* em que ingressamos, éramos parte do grupo de professores de Formação Geral¹, o que significa que podemos circular simultaneamente em todas as modalidades de ensino do Instituto (quais sejam, Integrado, Subsequente, Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância) e nos diferentes cursos (tais como Informática, Mineração, Construção de Edifícios). A entrada em uma Instituição em que, muitas vezes, em um mesmo turno dávamos aula em uma turma de ensino superior, na sequência, entrávamos em outra de ensino médio (integrado), em seguida, em uma de educação de jovens e adultos, nos fez sentir em uma situação muito peculiar e que nos exigia novas e múltiplas posturas. Surgiram, assim, algumas inquietações sobre o trabalho do professor de inglês no Instituto Federal.

Essas inquietações, a princípio, centravam-se no questionamento sobre como, ao entrar nessa nova realidade de trabalho, professores recém ingressos consideram o fato de terem que lidar com as diferentes modalidades de ensino. Esse questionamento desdobrou-se em outras questões, a exemplo da necessidade de entender como os professores veem esse novo contexto de trabalho que é o Instituto Federal em expansão, como constituem seu trabalho e que papéis assumem nessa realidade. Questionamo-nos, ainda, o que seria, afinal, o ensino de língua inglesa no IF, se estaríamos nos amparando em uma abordagem instrumental, uma vez que se trata do ensino profissional, se estaríamos formando para o

¹ Em 2013 no *Campus* Campina Grande, com a reformulação dos planos dos cursos integrados e subsequentes a disciplina Língua Inglesa passou a compor a área de Formação Profissional. Apesar dessa relocação continuamos a atuar em todos os cursos e modalidades. Hoje, após meu retorno para sala de aula, em junho de 2016, fui informada que nós professoras de inglês estamos ligadas à coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, já que a coordenação de Formação Geral foi subdividida.

trabalho em um sentido mais estrito e técnico do termo ou em um sentido mais amplo que levasse em conta às diversas dimensões do trabalhador. E, finalmente, se apesar das peculiaridades das diferentes modalidades e das realidades nos diversos *campi*, poderíamos falar em uma unidade do trabalho deste coletivo de professores.

Acreditando que essas inquietações são compartilhadas pelo grupo profissional docente de que faço parte, e que esta investigação pode contribuir para melhor compreendermos nosso próprio trabalho e desenvolvimento, nos motivamos a investigar o trabalho de professoras de inglês neste contexto que é multifacetado e que tem passado por constantes mudanças.

Percebemos que, de acordo com os estudos das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; CLOT e FAÏTA 2010 [2000]), a possível unidade do trabalho do professor de inglês do IF poderia se traduzir em um gênero da atividade profissional docente, isto é, em convenções, modos de agir socialmente organizados por este coletivo profissional, ou na “alma social” desta atividade (CLOT, op.cit., p.42).

A investigação sobre o trabalho do professor, atrelado a suas condutas languageiras, encontra um forte amparo nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999). O ISD assume um posicionamento epistemológico que é de caráter *dialético, materialista e monista*. A linguagem humana é vista, então, como uma produção característica das atividades sociais e por isso ela deve ser considerada tanto sociológica quanto psicologicamente. O ISD rejeita, desse modo, uma atitude determinista e considera que a *atividade de linguagem* (BRONCKART, op.cit.) é tanto o lugar quanto o meio das interações sociais constitutivas do conhecimento humano. Daí a importância do *texto* - a materialização da ação de linguagem - no processo de socialização humana. Sendo o texto a nossa unidade de estudo, também encontramos no ISD um amparo metodológico que nos oferece categorias com base na *arquitetura textual*² sugerida por Bronckart (1999).

Dessa maneira, neste trabalho, nos fundamentamos no ISD e nos filiamos, em especial, àqueles estudos desenvolvidos em território nacional, consolidados por Anna Rachel Machado (1998)³, que introduziu os estudos do ISD no Brasil⁴. Diversamente dos estudos europeus, que se desenvolveram na didática das línguas, no país o ISD vinculou-se aos estudos da Linguística Aplicada, criando, assim, o que Dolz (2009, p.166) chama de “escola brasileira do interacionismo sociodiscursivo”. Nessa “escola”, destacam-se os estudos que se

² Sobre a arquitetura textual expomos no Capítulo 2.

³ Conferir suas principais obras em Érnica, Lousada e Cristóvão (2012).

debruçam sobre situações educacionais, como o ensino e a linguagem no trabalho docente, (ABREU-TARDELLI, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; BUZZO, 2008; LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; TOGNATO, 2008), desenvolvidos inicialmente pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER)⁵. Além do ALTER, no Brasil outros grupos têm se dedicado a estudos à luz do ISD, como o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao qual nos vinculamos. Nosso grupo tem se dedicado, dentre outros objetos, ao estudo da elaboração escrita de gêneros nos contextos escolar e acadêmico (R.PEREIRA, 2009; 2012; 2014), ao estudo do trabalho e letramento docentes (MEDRADO e PÉREZ, 2011; MEDRADO e REICHMANN, 2012; REICHMANN, 2012a; 2015) e a questões políticas que subjazem a formação e ao trabalho do professor de línguas (SOUSA e SOARES, 2014).

De acordo com Machado et al. (2009) a conjunção dos estudos associados ao ISD com as Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, apud MACHADO, 2007; CLOT, 2007; FAÏTA, 2004) é possível porque tais estudos desenvolvem uma posição marxiana⁶ do trabalho e/ou uma posição vigotskiana do desenvolvimento e/ou sócio-discursiva da linguagem. Segundo as autoras, o objetivo comum dos grupos que hoje se inserem nessa posição é

[...] desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análise de práticas de linguagem *no* e *sobre* o trabalho educacional (MACHADO *et al.*, op.cit., p. 17).

Esses estudos lançam a premissa de que o trabalho, ou o agir, não pode ser acessado de forma direta, só podendo ser acessado através de interpretações desse agir, explicitadas pela linguagem. Um dos procedimentos criados pelos clínicos da atividade, com a intenção de obter acesso indireto ao agir, é a autoconfrontação simples (CLOT, 2007; CLOT E FAÏTA, 2010 [2000]), da qual aqui fazemos uso. Na autoconfrontação simples, o trabalhador se confronta com a gravação de sua atividade de trabalho junto a um pesquisador com o objetivo de criar um diálogo sobre esta situação de trabalho.

⁴ O “marco zero” de sua obra, segundo Abreu-Tardelli e Cristóvão (2009, p.10) é a sua tese de doutorado (MACHADO, 1998).

⁵ O Grupo ALTER-LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) está associado ao grupo LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra (UNIGE) e tem se dedicado a análise de textos da esfera da atividade educacional.

A autoconfrontação simples possibilita a compreensão das situações de trabalho, através das representações que os trabalhadores fazem de sua própria profissão, dando a oportunidade de se colocarem como protagonistas na investigação sobre seu trabalho. Tal instrumento permite a geração de textos sobre o trabalho que dão acesso ao que este tem de prescrito, real e realizado (CLOT, 2007)⁷. Sendo assim, acreditamos que tais textos podem dar pistas de “tipos relativamente estáveis de atividades, socialmente organizadas por um meio profissional [...]” (CLOT, 2010, p.124), ou seja, pistas de como se constitui coletivamente o gênero da atividade profissional de professoras de inglês do IFPB. Investigadas as diversas dimensões desse gênero no discurso das professoras, podemos estar diante de reflexões que contemplem os questionamentos apresentados aqui.

Diante das motivações experienciais e epistemológicas que apresentamos, neste estudo temos como *corpus* textos de autoconfrontação simples produzidos por cinco professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Objetivamos com este trabalho responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como professoras de inglês representam seu trabalho de ensino no Instituto Federal da Paraíba?
- 2) Quais dimensões deste gênero da atividade profissional docente são reveladas e (re)elaboradas pelo que tematizam as professoras?
- 3) O que os temas e as dimensões genéricas identificados apontam sobre o ensino de inglês no âmbito da educação profissional?

Nossas perguntas pretendem guiar nosso objetivo geral que, como já mencionamos, é investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações⁸ de cinco professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho. Para tanto, desdobramos esse objetivo nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar os modos de fazer, pensar e avaliar o próprio trabalho em comum das professoras de inglês do IFPB, a partir de temas recorrentes em seus discursos;
- 2) Analisar, a partir do que é dito pelas professoras, dimensões genéricas que constituem o seu trabalho;

⁶ Termo usado pela autora.

⁷ Noções expostas no Capítulo 2.

⁸ O termo (re)configurações é tomado de empréstimo de Machado e Bronckart (2009) para nos referirmos ao que poderíamos chamar de representações ou interpretações linguageiras/discursivas e indiretas do agir. Em outras palavras, compreendemos que esse termo se refere ao processo interpretativo do agir ou do trabalho docente que se constrói “*nos e pelos textos*” (MACHADO e BRONCKART, op.cit., p.31).

- 3) Interpretar como essas dimensões genéricas (re)configuram um gênero da atividade profissional docente.

Nesses termos, sustentamo-nos na tese de que é possível identificar o gênero de atividade profissional professoras de inglês do IFPB a partir da investigação das (re)configurações discursivas obtidas através da confrontação das professoras com seu próprio trabalho.

Nosso estudo está organizado em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos apresentam os sustentáculos situacionais e teóricos. No Capítulo 1, situamos nossa pesquisa, discorremos sobre a história da educação profissional e do ensino de língua estrangeira no Brasil. Descrevemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de sua história recente de expansão. Em seguida, relacionamos as origens do ensino de inglês no Instituto Federal à introdução do ensino instrumental de línguas no Brasil.

Apresentamos as discussões teóricas e metodológicas que nos amparam para o estudo sobre o trabalho no Capítulo 2. Para tanto, trazemos uma discussão sobre a noção de trabalho e gênero da atividade profissional docente, ancorando-nos no Interacionismo Sociodiscursivo e nas Ciências do Trabalho. Através de uma discussão teórica, apresentamos os fundamentos de nosso instrumento de pesquisa, qual seja, a Autoconfrontação Simples. Além disso, fazemos uma reflexão sobre os aspectos linguístico-discursivos que destacamos, os elementos de responsabilização enunciativa, introduzidos por um panorama sobre o ISD e a noção de arquitetura textual proposta nesse quadro.

No Capítulo 3, descrevemos nossa trajetória metodológica, na qual apresentamos a natureza de nossa pesquisa, o contexto dos *campi* do IFPB em que foram gerados nossos dados e traçamos os perfis das nossas cinco professoras colaboradoras. Nesse capítulo, também relatamos como foram os procedimentos de geração de dados e detalhamos a situação de produção dos textos de autoconfrontação. Por fim, mostramos como se deram nossos procedimentos de análise dos dados.

Os nossos dados são analisados no Capítulo 4 que está organizado a partir dos temas recorrentes nos discursos das professoras. Desenvolvemos uma análise de cada um desses temas relacionando-os a dimensões constitutivas do gênero da atividade profissional, com o intuito de identificarmos o gênero profissional professoras de inglês do IFPB.

Nas nossas Considerações Finais, retomamos a discussão de nossos dados a fim de respondermos às nossas questões de pesquisa e apontarmos sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE INGLÊS NO INSTITUTO FEDERAL

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”.

(Raul Pompéia)

Para entendermos o ensino de inglês no Instituto Federal precisamos, primeiramente, compreender as origens da educação profissional e do ensino de língua estrangeira no Brasil. Tendo em vista as complexidades e peculiaridades que marcam esse contexto de ensino, é necessário discorrermos a respeito da educação profissional e tecnológica no Brasil tal qual se configura hoje no âmbito dos Institutos.

1.1 A educação profissional e o ensino de língua estrangeira no Brasil

O ensino profissional (e tecnológico)⁹ no Brasil, longe de ser novidade, remonta ao período colonial. Segundo o Histórico da Educação Profissional¹⁰ (BRASIL, 2009), muito antes da criação da Rede Federal, a formação de trabalhadores no Brasil já acontecia e teve como primeiros aprendizes trabalhadores escravizados (compreendemos que aqui se incluem aqueles de origem africana e indígena). Daí vem, de acordo com Fonseca (1961 apud BRASIL, 2009), a nossa tradição de considerar esse tipo de ensino como sendo destinado às classes sociais desfavorecidas. Sobre o ensino de língua estrangeira, segundo Leffa (1999), no período colonial, o grego e o latim eram disciplinas dominantes¹¹.

⁹ Tal qual apresenta-se hoje no Brasil, de acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Educação Profissional divide-se em: educação básica, técnica e tecnológica. O curso básico é disponibilizado ao público em geral, o técnico é oferecido àqueles que estão no ensino médio ou já o concluíram e o tecnológico é de nível superior, isto é, disponibilizado para aqueles que já concluíram o ensino médio (INEP, Ministério da Educação. Entendendo a Educação Profissional. Disponível em: <http://portalinep.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em: 02, outubro, 2014). No entanto, os documentos oficiais mais recentes, como a Lei 11.892 e o PDE, que norteiam a Educação Profissional, utilizam o termo Educação Profissional e Tecnológica como um termo guarda-chuva para se referir a todos os níveis e modalidades. Assim, percebemos, ainda, uma imprecisão em relação a esses termos que adjetivam “Educação”, com a qual precisamos lidar neste trabalho.

¹⁰ Histórico da Educação Profissional publicado pelo Ministério da Educação, em homenagem ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completos em setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

¹¹ Apesar de não sabermos se a realidade do ensino de línguas estrangeiras descrita por Leffa (1999) pode ser aplicada necessariamente às escolas de ensino profissional e técnico no império e início da república, acreditamos que esse paralelo nos dá um panorama geral das histórias que muito provavelmente se cruzaram.

No início do século XIX, de acordo com o Histórico, especialmente depois da chegada da família real (1808), após a abolição da legalização do trabalho escravo e com o avanço das fábricas, a educação profissional ganhou importância aos olhos do império. O *Colégio das Fábricas*, por exemplo, foi criado por D. João VI para atender artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2002 apud BRASIL, 2009). Nesse período, Leffa (1999) lembra que foi criado no Rio de Janeiro o *Colégio Pedro II*¹² (1837) e que o ensino de línguas modernas, sobretudo de francês, inglês, alemão e italiano, ganha um status semelhante ao ensino das línguas clássicas. Vemos aí a gênese de dois tipos de ensino, destinados a dois públicos diferentes: a escola profissionalizante, destinada a formar operários para as classes menos favorecidas, e a escola propedêutica, destinada aos filhos da elite que se preparavam para o ensino superior. Ainda no império, segundo Leffa (op.cit.), teve início um declínio do ensino de línguas por conta do desprestígio da escola secundária.

Na república, ao assumir a presidência do Brasil, em 1909, Nilo Peçanha¹³ assinou o Decreto nº 7.566 que criava dezenove *Escolas de Aprendizes Artífices*, em diferentes unidades federativas, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Essas escolas são um marco na expansão e consolidação do ensino profissional no país. O ensino de línguas estrangeiras durante a república teve um declínio mais acelerado, de acordo com Leffa (op.cit.), devido a uma drástica redução da carga horária para menos da metade em 1925. O foco em uma prova para o ensino superior, e consequente frequência livre, contribuiu para essa queda.

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública que estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico supervisora das Escolas de Aprendizes Artífices. Um ano depois, em 1931, a reforma de Francisco de Campos teve como objetivo resgatar a educação de segundo grau, através da extinção da frequência livre, instituindo-se o ensino seriado obrigatório. Em relação ao ensino de línguas, Leffa (op.cit.) comenta que a reforma deu mais ênfase às línguas modernas, fazendo acréscimos na carga horária e orientando o uso do método direto (a língua sendo ensinada através da própria língua). Em 1937, foi estabelecida a primeira Constituição a tratar do ensino técnico, profissional e industrial, havendo a transformação das *Escolas de Aprendizes e Artífices* em *Liceus Profissionais*.

No Artigo 129 da Constituição de 1937 estabelecia-se que:

¹² Sendo conhecido como grande marco para a história da educação no Brasil, o Colégio Pedro II foi fundado depois do Atheneu Norte-Riograndense (RN), fundado em 1834, e do Ginásio Pernambucano (PE), de 1825.

¹³ Antes disso, em 1906, Nilo Peçanha, então presidente do Estado do Rio de Janeiro, lançou o Decreto nº 787 que criava quatro escolas profissionais nesse Estado. Além disso, no mesmo ano, houve a apresentação de um projeto que promovia o ensino prático industrial, agrícola e comercial e o Senado aumentou o orçamento para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Esse artigo constitucional reforça ainda mais que, pelo modo que trata a própria legislação, a educação profissional no Brasil se constituiu para ser destinada “às classes menos favorecidas”, aos filhos dos operários. Interessante notar que ao mesmo tempo em que o Estado se responsabiliza por essa formação, delega, também, às indústrias e sindicatos o dever de criar escolas de aprendizes, garantindo facilidades e subsídios à iniciativa privada, neste sentido¹⁴.

Na década de 1940, o fato que mais chama atenção é a *Reforma Capanema*, em 1941, alterações na legislação que reorganizaram o ensino e fizeram com que o ensino técnico passasse a ser considerado de nível médio. Para além disso, todas as modalidades de ensino médio foram equiparadas (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola), segundo Leffa (1999), democratizando o ensino ao regulamentar todas as modalidades, apesar de que muitos consideraram o documento da reforma fascista por promover a exaltação ao nacionalismo. Paradoxalmente, para o autor, essa foi a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras. Os alunos desde o ginásio até o científico estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Foram feitas orientações metodológicas através da recomendação do método direto e da ênfase em um ensino de línguas que se orientasse para objetivos instrumentais, educativos e culturais (LEFFA, op.cit.). O autor pondera, no entanto, que o método indireto sugerido na prática deu lugar ao trabalho com a leitura. Outro fato importante para a equiparação do ensino foi o decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou as *Escolas de Aprendizes e Artífices* em *Escolas Industriais e Técnicas* e a partir disso integra-se o ensino industrial à estrutura de ensino, sendo autorizados os alunos formados no ensino técnico a ingressarem no ensino superior.

¹⁴ A Constituição atual não fala explicitamente sobre o que seria e a quem seria destinado o ensino profissional, mas o artigo 205 define que a formação para o trabalho é um dos objetivos da educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121). No artigo 214, atribui ao Plano Nacional de Educação (PNE) a articulação do sistema

O governo Juscelino Kubitshek, em 1956, contempla o setor da educação com 3,4% do total de investimentos com o objetivo de formar profissionais que atuassem na aceleração do desenvolvimento do país. Em 1959, as *Escolas Industriais e Técnicas* são transformadas em *Escolas Técnicas Federais*, autarquias que ganham autonomia de gestão e didática.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 inicia a descentralização do ensino criando o Conselho Federal de Educação, que determinava as disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais de Educação que ficaram responsáveis pelo ensino da língua estrangeira e outras disciplinas que passaram a ser de caráter optativo. Para Leffa (1999), começa a decadência das línguas estrangeiras porque, além do caráter optativo, a LDB reduziu a carga horária do ensino de línguas a menos de 2/3 do que tinha durante a Reforma Capanema.

A LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Sobre a proposta de unificação escolar, Lucília Machado (1989; 2015) considera que esta atende a uma necessidade de acomodar a instituição escolar às propostas liberais, sob o lema da educação como dever do Estado e direito de todos. Desse modo, para a autora, se legitimam a segmentação e hierarquização da educação, com função de formação geral para uns e formação profissional para outros. Assim, para a autora:

A escola, conclamada como direito de todos, também foi recrutada a legitimar a distribuição desigual, as hierarquizações ocupacionais e o exercício diferenciado da cidadania por meio da criação de segmentações conforme tipos, níveis e qualidade de ensino (L. MACHADO, 2015, p. 238).

Com a unificação do ensino técnico e segundo grau, houve a necessidade de se introduzir a habilitação profissional, o que, como lembra Leffa (1999), provocou uma redução nas horas de ensino de língua estrangeira. Além disso, a língua estrangeira passou a ser dada por acréscimo, de acordo com as possibilidades de cada instituição. Em 1978, três *Escolas Técnicas Federais* (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)*.

Em 1994, a Lei nº 8.948 que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transforma gradativamente as *Escolas Técnicas Federais* e as *Escolas Agrotécnicas Federais* em *CEFETs*. Em 1996, a LDB (nº 9.394) dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica. É sob esta nova legislação que o ensino de primeiro e segundo graus é substituído pelo ensino fundamental e médio. Torna-se obrigatório o ensino de língua estrangeira moderna, a partir da quinta série. Mais tarde os Parâmetros Curriculares

nacional de educação e estabelecimento de objetivos, diretrizes, metas etc. para o ensino que conduzam a, dentre outras, “IV – formação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.124).

Nacionais (PCN) sugerem uma abordagem sociointeracional do ensino de línguas, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades dos alunos e pelas condições de ensino.

Em 2005, ocorre a primeira fase da expansão da Rede Federal com a construção de 64 novas unidades de ensino. No ano de 2007, é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com meta de entregar mais 150 unidades até 2010 em todas as regiões do país. Nesse mesmo ano é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que expõe as metas para a educação e dá destaque para a Educação Profissional e Tecnológica. E no ano de 2008, a Lei 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Feito este breve histórico das origens da educação profissional e do ensino de língua estrangeira no Brasil, daremos mais detalhes sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a seguir.

1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Como já mencionado na seção anterior, um importante documento na elaboração e expansão da Rede Federal, e que precedeu a criação dos Institutos Federais é o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a). Trata-se de um conjunto de programas (mais de 40) a serem implantados em âmbito nacional na área de educação, visando dar consequência às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014)¹⁵. O PDE discorre sobre quatro eixos norteadores, são eles: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Enquanto programa de ação, o PDE dá atenção especial à educação profissional, que pode ser observada no tópico *2.3.Educação Profissional e Tecnológica*. Nesse tópico, o documento menciona que “Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (BRASIL, 2007a, p.31).

O seguinte trecho apresenta exatamente as principais metas dos institutos:

¹⁵ Apesar da fonte que citamos datar de 2014, que corresponde à atualização do documento, chamado Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, o PNE e suas metas foram estabelecidos em data anterior. De acordo com o documento, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) de uma disposição transitória da Lei de

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL, 2007a, p.32-33).

Percebemos na citação do documento, a amplitude de responsabilidades que se revelam nos diferentes papéis atribuídos ao Instituto Federal. Ao Instituto é atribuída a tarefa de formar em diversos níveis e modalidades, dando destaque ao nível médio. Para além da formação técnica, o Instituto torna-se espaço onde se deve promover a pesquisa, a extensão, produção cultural e até mesmo a formação de professores. Reconhecemos, com esse documento e através de nossa experiência no Instituto, a importância e abrangência da instituição na expansão da educação no Brasil. Por concentrar todas as modalidades de ensino e quase todos os níveis (incluindo-se hoje também cursos de pós-graduação), com exceção apenas das duas primeiras etapas da educação básica, ou seja, infantil e fundamental, fazendo referência ao *Ateneu*, de Raul Pompéia¹⁶, em que o internato é representado como um microcosmo do mundo exterior, podemos dizer que o Instituto Federal é um microcosmo da educação brasileira recente.

Outro documento, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b) faz referência à indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e considera que a formação profissional não é simplesmente formar para o exercício do trabalho, mas compreender que o ser humano produz sua realidade, dela pode se apropriar e transformar. Em outras palavras,

[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Assim, o documento a que nos referimos diz respeito ao PNE 2014/2024.

¹⁶ POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007b, p.45).

O documento propõe integrar a educação profissional e o ensino médio, a partir de uma formação humana integral, tomando o trabalho como princípio educativo. Percebemos que esses documentos oficiais textualizam a importância de formar o profissional integralmente, incluindo-se aí o desenvolvimento de uma conscientização do lugar do profissional em formação nas relações de trabalho.

Consolidando essa fase de expansão da educação profissional e tecnológica, o Governo Federal, através da Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008¹⁷, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*.

O Artigo 1º da Lei 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constitui-se dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II. O Artigo 2º da Lei Nº 11.892 delibera o seguinte:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Segundo o folheto “Institutos Federais: uma conquista de todos os brasileiros”¹⁸, além do que antes eram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) agregaram também as escolas agrotécnicas e escolas técnicas. Nesta nova configuração, também foi incorporado ao âmbito dos IFET o Centro de Referência em Navegação, instalado na Praia de Camboinha no município de Cabedelo – Paraíba¹⁹, que é o local de atuação de uma de nossas participantes.

¹⁷ Conferir Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2008/lei/11892.htm>.

¹⁸ MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em 25/02/2014.

¹⁹ O Instituto Federal da Paraíba foi vencedor de uma seleção para a construção do Centro de Referência. Dessa seleção, participaram outras dez instituições da Rede Federal. De acordo com o folheto supracitado “serão investidos R\$5 milhões em obras e equipamentos, com recursos de convênio entre os governos do Brasil e da Espanha. O centro terá como laboratório uma sala de simulação de navegação, com softwares inteligentes,

A expansão do ensino profissional e tecnológico no Brasil tem sido notavelmente acelerada há cerca de dez anos. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE (BRASIL, 2007a), entre 1909 (data da criação das *Escolas de Aprendizizes Artífices*) e 2002 foram criadas ao todo 140 unidades federais de educação profissional e tecnológica. O documento previa que a ampliação de unidades federais para o período entre 2003 e 2010 seria de 214 novas unidades, isto é, em relação ao primeiro período de quase um século, isso significaria uma ampliação de 150% das unidades federais em oito anos. Contudo, no final desse período totalizavam 354 unidades de educação profissional. De 2011 a 2014, a previsão era de um total de 562 *campi*. O gráfico a seguir, extraído do site do MEC resume os números da expansão que acabamos de descrever:

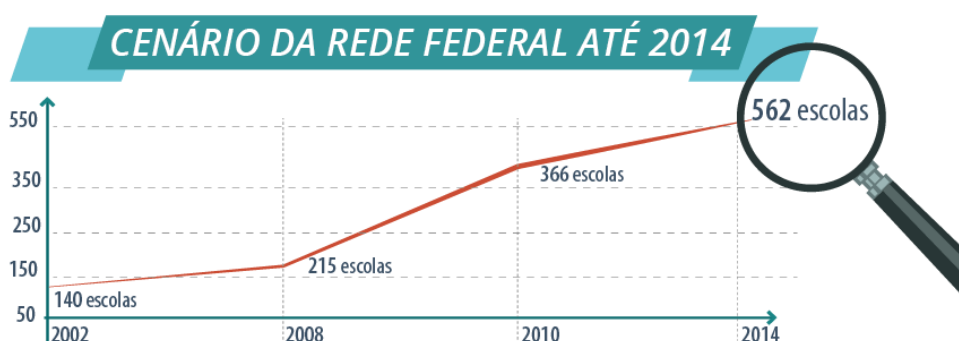


Figura 1.1 – Cenário da Rede Federal até 2014

(Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 09/02/2015.)

O número de municípios contemplados com unidades federais de educação no intervalo descrito passou de 120 para 512. Vale ressaltar que esses números correspondem aos Institutos Federais e também a instituições que até então não haviam aderido aos Institutos, quais sejam, dois Cefets, 25 escolas técnicas vinculadas a universidades e uma Universidade Tecnológica. Esses dados não estão atualizados no site, mas sabemos que hoje são mais de 600 *campi* no Brasil²⁰.

Pelo que pudemos observar até aqui, o ensino profissional no Brasil tem origem na formação profissional destinada a setores populares e é derivada da divisão da educação em

planetário e plataforma de treinamento de combate a incêndio a bordo. A ação é uma política de formação humana na área de pesca.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em 10/03/2014. Mais informações em: <www.pesca.iff.edu.br>.

formação profissional para os filhos dos operários e formação pré-universitária para a elite. Como afirma Oliveira (2009), apesar das reformas no transcurso da história da educação no Brasil, a profissionalização (precoce) destinada aos “pobres e desvalidos” passou a compor a estrutura do sistema educacional brasileiro.

Concordamos que essa estrutura da formação profissional se mantém, talvez mais fortemente em programas como o Pronatec²¹ que se destina, mais especificamente, ao acesso ao ensino técnico e ao emprego imediato. Porém, precisamos reconhecer que o Instituto Federal hoje é uma instituição que ganhou configurações bastante diferentes do que eram os CEFETs, as Escolas Técnicas, as Escolas Industriais, os Liceus Profissionais etc. Não há como dizer que hoje o Instituto pode ser uma simples continuidade das Escolas de Aprendizes e Artífices. Os IFET hoje têm objetivos de ensino que vão além da educação profissional e isto nos dá uma impressão de que é uma instituição cujo futuro pode reservar mais mudanças na direção de uma educação humana integral. Ao mudar de Centro Federal de **Educação Tecnológica** para Instituto Federal de **Educação, Ciência e Tecnologia**, abrem-se possibilidades, transforma-se a instituição em um espaço para disciplinas e cursos de áreas que antes seriam impensáveis. Apesar da predominância de cursos tecnológicos, hoje, por exemplo, no IFPB são oferecidos curso superior de licenciatura em Letras e curso da modalidade Integrada em Instrumento Musical.

Precisamos entender o IF como parte de uma história em que a escola compõe um processo de diferenciação social, impulsionado pelo capitalismo, conforme L. Machado (1989). Nessa história, segundo a autora, o problema nevrálgico está no nível médio, que fica no centro da contradição porque é e não é profissionalizante, e é e não é propedêutico, não havendo clareza em seus objetivos. Precisamos perceber, também, que hoje essa falta de clareza de objetivos, acentuada na modalidade Média Integrada permanece, mas com uma face diferente. Sabemos, por exemplo, que os alunos do Médio Integrado hoje têm contato com atividades de pesquisa e a extensão, o que lhes dá uma oportunidade de formação científica e acadêmica. Assim, a discussão sobre o que é o Médio Integrado vai além do conflito educação profissional ou propedêutica.

Muito além dos documentos que analisamos, nossa própria experiência nos mostra uma realidade inédita de uma instituição que reúne tantas faces da educação e cuja real dimensão ainda não é plenamente reconhecida pela sociedade e tampouco por nós mesmos professores e técnicos-administrativos.

²⁰ Informação obtida em palestra do Reitor do IFPB em maio de 2016.

²¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Dada essa introdução a respeito das origens do Instituto Federal, passemos agora a discutir sobre o ensino de Línguas Estrangeiras neste âmbito.

1.3 O ensino instrumental de inglês no Brasil e no Instituto Federal

O inglês para fins específicos, *English for Specific Purposes* (ESP), tem origem em um momento histórico bastante peculiar. Hutchinson e Waters (1998 [1987]) avaliam que o surgimento do ESP foi, na verdade, um fenômeno que nasceu de fatores convergentes. Um deles foi o contexto pós-segunda guerra no qual havia uma acelerada expansão científica, técnica e econômica. Como observam os autores, em um mundo dominado pelas forças da tecnologia e do comércio, instaurou-se a necessidade de uma língua internacional, e por conta do grande poder econômico dos Estados Unidos neste mundo pós-guerra, este papel coube à língua inglesa. Com esse *status* de língua da tecnologia e comércio, o inglês começou a ser estudado por pessoas que tinham um foco específico. Os estudos da Linguística, acrescentam Hutchinson e Waters (op.cit.), também foram influenciados e direcionaram a atenção para o uso da língua em situações comunicativas reais. Entre as décadas de 60 e 70 houve um despertar para a pesquisa sobre as variedades de inglês que tinham como ponto focal as necessidades dos aprendizes. Os autores ainda destacam as contribuições da Psicologia no que diz respeito ao desenvolvimento de uma visão de ensino centrada no aluno, seus interesses e necessidades.

Dudley-Evans e St. John (1998) se referem ao ESP como um movimento resultante do desenvolvimento da economia mundial entre os anos 1950 e 1960 que gerou, por exemplo, o crescimento da ciência e da tecnologia, o uso do inglês como língua internacional nas áreas de ciência, tecnologia e negócios, o crescente poder econômico de alguns países ricos em petróleo e o aumento de estudantes estrangeiros em países do Reino Unido, nos Estados Unidos e na Austrália. Segundo os autores, o inglês para fins específicos teve como mola propulsora o trabalho na área de análise do registro²², estudos que enfatizavam o estudo da gramática e do léxico da escrita científica.

²² De acordo com Swales (1985 apud DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, op.cit.), o marco inicial do ensino de inglês instrumental foi em 1962 com a publicação do artigo “*Some measurable characteristics of modern prose*” de Barber. Foram publicados os primeiros livros de inglês instrumental e os primeiros cursos passaram a se espalhar pelo mundo. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998) algumas das primeiras importantes obras didáticas em ESP foram “*The work of Register Analysis*” (BARBER, 1962, apud Dudley-Evans e St. John, op.cit.) e “*The Structure of Technical English*” (HERBERT, 1965 apud Dudley-Evans e St. John, op.cit.). Esses livros focalizam em pontos gramaticais e lexicais, sem dar atenção à compreensão textual.

Não há como não pensarmos nesta história do ESP sem visualizarmos a compartimentação do estudo da língua, resultado de coerções do sistema capitalista em expansão, que passou a exigir uma maior especialização dos trabalhadores. Tampouco podemos deixar de vincular essa origem do inglês instrumental a um ensino que representa um *agir para fins específicos* que, conforme Habermas (1983), é justamente um agir fruto do desenvolvimento da racionalidade técnica, resultante da expansão capitalista que se propõe a ampliar as forças produtivas, com vistas ao sucesso, à conquista de um fim²³.

Hutchinson e Waters (1998 [1987]) apresentam vários estágios de desenvolvimento do ESP em que diferentes aspectos da língua foram destacados. Nos primeiros estágios, a importância era dada para as formas da língua, no nível da sentença e da gramática. Em seguida, a atenção mudou para o uso das sentenças e suas combinações no discurso na produção de significados. Em outra fase, o ESP se preocupou com a análise da situação alvo ou *needs analysis*, isto é, passou-se a investigar a situação em que os aprendizes usariam a língua para, a partir daí, desenvolver o conteúdo programático dos cursos. Em uma quarta fase, começou-se a dar destaque aos processos subjacentes ao uso da língua, ou seja, às estratégias e habilidades linguísticas. Nessa fase, segundo os autores, foram feitas importantes contribuições para o ensino de leitura, incluindo-se aí esquemas como o Projeto ESP no Brasil. Dudley-Evans e St. John (1998) também fazem menção à introdução do que chamam de *English for Academic Purposes* (EAP) no Brasil. Segundo os autores, o EAP refere-se ao ensino de inglês relacionado a propósitos acadêmicos e, no Brasil, tem como característica o uso da língua materna no ensino de língua inglesa.

O ESP é visto por Hutchinson e Waters (1987) como uma abordagem e não um produto, já que não envolve um tipo específico de língua, de material de ensino ou metodologia. Dudley-Evans e St. John (1998) delimitam características que consideram absolutas e outras que consideram variáveis para o ESP, que apresentamos a seguir.

Quadro 1.1 - Características do ESP

	O ESP é configurado para necessidades dos aprendizes.
<i>Características absolutas</i>	O ESP faz uso das atividades e metodologias subjacentes às disciplinas a que serve.
	O ESP é centrado na língua, habilidades e gêneros apropriados para essas atividades.
<i>Características variáveis</i>	O ESP pode estar relacionado com ou elaborado para disciplinas específicas.

²³ Conferir tópico 2.4.1, Capítulo 2, sobre as formas de agir distinguidas por Habermas.

	O ESP pode usar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente daquelas do inglês geral (<i>General English</i>).
	O ESP é apropriado para adultos no ensino superior ou em situação de trabalho. No entanto, também pode ser usado para aprendizes de nível médio.
	O ESP é geralmente desenvolvido para alunos de nível intermediário ou avançado, mas pode ser usada com iniciantes.

Dudley-Evans e St. John (1998, p.4-5, tradução nossa)

Além dessas propriedades que são comumente mencionadas pelos estudiosos do ESP, percebemos que essa abordagem corresponde a um ensino diferente do que é chamado de *General English*, ou seja, aquele que se ocupa com o estudo da língua de forma a abranger suas habilidades orais e escritas. Outro consenso entre os estudiosos do ESP é que há variações ou subdivisões, do ESP, como o *English for Academic Purposes* (EAP), ou o inglês para fins acadêmicos, que tem como finalidade o estudo do idioma para situações acadêmicas, e o *English for Occupational Purposes* (EOP), que é o estudo da língua para situações profissionais.

No Brasil, o ensino de inglês como língua instrumental teve como marco consolidador o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (o referido Projeto ESP), coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Celani (2009) afirma que o início se deu em 1977 quando o professor visitante do *British Council*, Maurice Broughton atuava no Programa e Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP. Inspirado em uma experiência na Tailândia, iniciou visitas a vinte universidades federais brasileiras para a identificação de suas necessidades e interesses. Em 1979, deu-se a realização de quatro seminários, (incluindo-se um em João Pessoa²⁴). O Projeto foi concretizado sob a administração do *British Council* em parceria com a PUCSP. Posteriormente, houve também a adesão das então Escolas Técnicas Federais (ETF). Com o fim do patrocínio do Conselho Britânico, o Projeto foi

²⁴ No anexo do texto de Celani (2009, p.26-31) há uma lista cronológica dos *workshops* e seminários realizados pelo Projeto ESP no Brasil. Nesta lista percebemos que a Paraíba é um dos estados pioneiros a receberem o Projeto. Em 1978 foi realizada visita preliminar (fase preparatória) na UFPB e UFCG (que na época eram uma só instituição – UFPB); em 1979 foi realizado workshop por Maurice Broughton na UFPB, em 1985 seminário na UFPB por Dick Allwright; em 1989 seminário realizado por Terry Bray na Universidade Federal de Campina Grande; e em 1998 seminário de Holmes na então Escola Técnica Federal da Paraíba. Isso nos faz compreender algumas experiências de nossa própria formação como, por exemplo, na nossa graduação (na UFCG) durante as disciplinas de Prática de Ensino em que era enfatizada a preparação do próprio material tendo em vista o contexto em que se estaria atuando. Nossa experiência como professora substituta, na UFCG e na UEPB, em que atuávamos em disciplinas de Inglês Instrumental também foi um momento de (co)(auto)formação em que a troca de experiência com colegas nos trouxeram ementas, materiais e dicas que são evidentemente frutos desse

transformado no Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais²⁵ que até hoje inclui o ensino de português, espanhol, inglês e alemão.

Segundo Celani (op.cit.), o projeto se desenvolveu através de descobertas nas diferentes instituições participantes e apesar de informados por certos posicionamentos teóricos, era um projeto que se propunha a mudanças que se adequassem às identidades culturais²⁶ das universidades participantes. De acordo com a professora, a tradição de ensino de leitura em língua estrangeira enfatizava a proficiência em níveis sintáticos e lexicais, o que não permitia o trabalho de textos que não fossem “didáticos” (CELANI, 2009, p.21). Essa tradição inviabilizava o trabalho com textos da área de estudo dos alunos. Dessa forma, Celani (op.cit.) afirma que as diretrizes que regiam o projeto foram brotando à medida que o trabalho se desenvolvia, com as inovações e os riscos implicados.

A esse respeito, Holmes (2009, p. 119, tradução²⁷), comenta sobre as decisões que nortearam o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental, que resultaram de um certo afastamento dos objetivos iniciais, já que, como mencionado, uma preocupação era o respeito às necessidades e identidades culturais locais. Algumas dessas decisões foram: nenhum livro didático seria produzido; nenhuma metodologia importada e pré-produzida seria usada; a produção de materiais se basearia em recursos locais; seria estabelecido um centro de comunicação; o projeto seria aberto à admissão de outras pessoas e instituições. Segundo Holmes (2009), as decisões tiveram impactos positivos. Alguns desses impactos foram a mudança do foco do produto para o processo, o desenvolvimento de uma metodologia local, o empoderamento de professores de ESP e o desenvolvimento de uma identidade profissional ESP.

Para o autor, o projeto ofereceu uma estrutura que foi ponto de partida para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores de Inglês Instrumental no Brasil. Celani (2009) ainda reconhece que possivelmente o grande sucesso do projeto tenha sido a conscientização dos professores sobre o objeto da aprendizagem não ser a língua em si, mas o produto da relação entre aprendiz e o mundo. Porém, para a autora, ainda há mitos

trabalho, reforçando a influência do Projeto até hoje na formação de professores de língua no país e, especialmente, na Paraíba.

²⁵Conferir página do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas Instrumentais (GEALIN):

<<http://www.gealinfe.com.br/>>.

²⁶ A autora diz que a identidade cultural, que é a compreensão de como se vê e sente o mundo que permite atribuições de significações, é particularmente proeminente em contextos educacionais (BOTKIN et al., 1979, p.116, apud CELANI, op.cit.) e acrescenta que “as culturas de ensino-aprendizagem compreendem valores, hábitos, maneiras de fazer, padrões de relacionamento, soluções partilhadas e geradas historicamente (HARGREAVES, 1994, p.165, apud CELANI, op.cit.).

²⁷ Todas as traduções feitas pela pesquisadora.

cristalizados como acreditar que instrumental se resume ao ensino de leitura. Segundo Celani, esta crença pode se explicar pela história do Projeto ESP no Brasil ter nascido da necessidade daquele momento que era o ensino da leitura em inglês, daí a falsa interpretação ter se disseminado até hoje. Sobre alguns mitos que envolvem o ESP, comentaremos mais adiante.

Ramos (2009) também retoma a história do Projeto, com ênfase no desdobramento no âmbito da PUC-SP. A professora destaca marcos importantes do Projeto, como a criação do Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura (CEPRIL), um centro de comunicação entre as instituições que fornecia e orientava sobre a produção de materiais, a criação das publicações *Working Papers*, *Resource Packages*, *Newsletter* e *The ESPecialist*, das quais apenas a última continua a ser publicada (sendo o único periódico especializado em ESP no país até hoje)²⁸.

A autora conta que os primeiros sinais de mudança no ensino de Inglês Instrumental se revelaram na década de 90, com novos questionamentos vindos de visões teóricas que redimensionavam as visões de ensino-aprendizagem e de língua, como o sociointeracionismo de Vygotsky e o funcionalismo. Ramos (op.cit.) explica que também em 1998 foi introduzida a discussão sobre o ensino de outras habilidades que não só a de leitura na realidade ESP.

Uma experiência importante no ensino técnico foi o Projeto coordenado pela própria professora Ramos de 2004 a 2006 intitulado Projeto ESPtec – Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Médio. O projeto surgiu da necessidade de formar professores do nível técnico e implantar junto aos CEFETs centros de excelência para capacitar seus docentes e da necessidade de multiplicação dessa formação pelo país. O projeto foi elaborado pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas instrumentais (GEALIN). Na Paraíba, o Projeto chegou às professoras²⁹ do CEFET – João Pessoa. A formação foi dividida em três etapas. Na primeira, as professoras do CEFET João Pessoa fizeram um curso em fases *online* e presencial; na segunda etapa, as professoras atuaram como multiplicadoras na Paraíba; e em uma terceira etapa, o trabalho das multiplicadoras foi realizado fora do estado. No curso, foram estudados conceitos, fundamentos teóricos e metodológicos sobre a abordagem instrumental, a aprendizagem e a linguagem; houve o desenvolvimento de “*syllabus*” com base em gêneros textuais e a preparação e avaliação de materiais didáticos.

²⁸ Conferir Volume 36, n.1 (2015) em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp>>. The ESPecialist é publicada semestralmente pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP juntamente ao grupo de pesquisa GEALinFE - Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos.

De acordo com Ramos (2009), as lacunas no ensino de ESP permanecem ainda nos contextos ocupacionais e de negócios e ainda é preciso implementar cursos na internet, desenvolver materiais e promover letramento digital e formação tecnológica para o professor de inglês instrumental.

Como já mencionado por Celani, o modo como o ESP se desenvolveu no Brasil, a partir do Projeto que já descrevemos aqui, resultou na criação de alguns mitos, sobre os quais Ramos (2008) aponta os seguintes:

- ESP é leitura – para a autora, esse é o mito mais disseminado e sua origem é explicada porque esta era a habilidade constatada como a mais relevante durante a implantação do Projeto ESP no Brasil, durante a análise das necessidades na década de 70;
- O ESP trabalha com uma única habilidade – esse é consequência do mito anterior;
- ESP é inglês técnico – é um mito que resulta de muitas publicações lançadas entre as décadas de 70 e 80 que focalizavam a linguagem científica e os esforços para delimitar a língua em diferentes domínios, por exemplo, a língua da química, da medicina etc., o que ainda é comum em livros e cursos. Outro fator local que a autora aponta é que as Escolas Técnicas, atuais IFET, ao se associarem ao Projeto ESP nos anos 80 podem ter contribuído para esta associação;
- O uso do dicionário não é permitido – originado no princípio cognitivista de que as dificuldades deveriam ser balanceadas durante a aprendizagem lançando-se mão ao máximo do conhecimento prévio do aluno. O uso do dicionário, nesse caso, era evitado para que os alunos explorassem outras áreas de conhecimento e outros recursos;
- A gramática não é ensinada – o uso de estratégias era privilegiado em relação à gramática e o ensino de gramática concentrava-se no ensino da gramática discursiva;
- A língua portuguesa deve ser usada nas aulas – também, acredita a autora, era uma prática fundamentada na crença de que dificuldades linguísticas e cognitivas deveriam ser amenizadas;
- O ensino de ESP só é possível para alunos que tenham conhecimento prévio da língua – isto é incompatível com a própria base do ESP, que só pode definir o que é “básico” de acordo com as necessidades dos alunos.

²⁹ Agradecemos às professoras do IFPB Myrta Leite Simões Monteiro e Adriana Araújo de Moraes Costeira, participantes multiplicadoras à época, por disponibilizarem informações e materiais da formação.

Ramos (2008) menciona mudanças ocorridas a partir da década de 90 que resultam em demandas diferentes para o trabalho com a língua em situação acadêmica, como por exemplo a necessidade de graduandos e pós-graduandos produzirem textos escritos e orais, as distintas necessidades de alunos do ensino básico que não pode ter como parâmetro a metodologia usada na década de oitenta. Ramos (op.cit.) também critica o fato de que não estamos preparados para o ensino de inglês para o trabalho, e que especialmente algumas áreas não têm recebido muita atenção, assim como a área da tecnologia digital.

A referida autora apresenta uma proposta de implementação de gêneros em sala de aula no ensino de Inglês para Fins Específicos através do trabalho com gêneros textuais. Para Ramos (2004), o ensino através desta ótica propicia um trabalho em que se observe as condições de produção do texto. O uso de gêneros textuais na abordagem instrumental, para a autora, possibilita um trabalho com aspectos linguísticos, sociais e culturais que são fundamentais para a compreensão do aluno. Alguns dos principais objetivos desta proposta, segundo Ramos (op.cit.), são: conscientizar os alunos sobre o propósito, estrutura e características linguísticas, contextuais e sócio-culturais de diferentes gêneros; dar condições para os alunos desenvolverem habilidades de compreensão crítica do uso dos gêneros na vida; promover o conhecimento de formas textuais, conteúdos e processos de construção dos gêneros (necessárias também para a produção).

Como podemos observar, os mitos mencionados resultam, principalmente, de decisões tomadas a partir da análise das necessidades dos alunos universitários brasileiros na década de 70 e que foram, segundo a autora, transformadas em dogmas. Parece-nos que essas decisões ainda são basilares no nosso trabalho com o ensino de inglês, em um tempo e em um espaço bastante diferentes daquele em que o ESP foi implementado no Brasil. A nosso ver, os mitos se perpetuam de modo preponderante em nosso contexto de ensino e pesquisa.

Um indício disso são os Planos de Disciplinas³⁰ dos cursos de modalidade Integrada, Subsequente e Superior, cedidos pelas professoras participantes. Percebemos que o que predomina nas ementas, objetivos e conteúdos é a leitura e compreensão textual, o trabalho com estratégia de leituras, com diferentes gêneros textuais e com elementos estruturais da língua (geralmente elencados enquanto conteúdos). A exceção é o Projeto Pedagógico³¹ do curso de Extensão do Centro de Referência, em Guarabira. O documento apresenta como

³⁰ ANEXO A- Planos das disciplinas.

³¹ Diferentemente das outras disciplinas, a disciplina referida tem como documento prescritivo um Projeto Pedagógico, como pode ser visto no Anexo A.

objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, além de ser o documento que mostra uma relação mais explícita do ensino de inglês com a área profissional.

Atualmente, a necessidade dos alunos dos IFET não está mais apenas atrelada à leitura e à compreensão textual. As demandas de trabalho e também de formação desses alunos – a exemplo do Ciência sem Fronteiras – são outras em relação à aprendizagem de língua estrangeira. A internacionalização das instituições de ensino é mais do que nunca um assunto em pauta e o papel da língua estrangeira e do professor de línguas, portanto, é outro. A impressão é que continuamos reproduzindo as práticas de nossos professores da graduação, que, naturalmente, constituem as necessárias prescrições de nosso trabalho. Mas, por outro lado, as reconfigurações com base na realidade atual não devem ficar de fora do debate coletivo.

Questionamo-nos, diante disto, se realmente fôssemos fazer uma análise criteriosa das necessidades de nossos alunos dos IFET no momento atual, como o próprio ESP recomenda, será que nos depararíamos com mais semelhanças ou diferenças do público discente da década de 70? Outra importante questão é, como, com turmas numerosas e carga horária insuficientes poderíamos nos adequar melhor às necessidades dos alunos e às recentes propostas do Instituto?

Percebemos, neste capítulo, que as histórias da formação profissional e do ensino de línguas no Brasil passaram por vários ciclos. Hoje ainda não vislumbramos um espaço satisfatório para o trabalho com línguas estrangeiras em qualquer nível da educação nem no âmbito do Instituto Federal. Nos movimentos de expansão e constrição desse espaço ao longo da história do país, ainda não conseguimos ocupar o lugar que nos pertence.

Reconhecemos que as problemáticas do ensino de língua estrangeira no contexto de ensino profissional têm gerado interesse aos pesquisadores. Resultado principalmente das inquietações dos próprios professores sobre o seu trabalho de ensino de línguas, diversos estudos problematizam e contribuem para a compreensão do trabalho de ensino de línguas em instituições de educação profissional.

Por exemplo, Lima (2012) busca compreender até que ponto a perspectiva de professores de inglês do IFRN sobre o próprio trabalho se articula com as recomendações de documentos oficiais e técnicos. Segundo o pesquisador, os resultados revelam que os documentos oficiais além de preverem o ensino instrumental da língua estrangeira, orienta o desenvolvimento de habilidades e competências enquanto práticas sociais a fim de formar o aluno integralmente como profissional e cidadão. Já a perspectiva dos professores, mostra

uma preocupação com o ensino de inglês como ferramenta de acesso a informações e como qualificação profissional.

Levando também em conta as prescrições do trabalho do professor do ensino profissional, Alencar (2014) investiga o agir docente (re)configurado em textos prescritivos institucionais e nas produções textuais resultantes do procedimento de Instrução ao Sósia realizado com quatro professores da rede estadual de Escolas Técnicas de Mato Grosso. Educação Profissional Técnica de nível médio. Os resultados apontam que as prescrições repercutem sobre o trabalho representado nos textos dos professores.

Monteiro (2009) investiga as representações de professores de inglês da Universidade Federal do Amazonas sobre o ensino de inglês através da abordagem instrumental. Dentre os resultados, sua análise mostra que as representações dos professores sobre esse ensino se embasam nos mitos descritos por Ramos (2008), incluindo o mito que define tal ensino como o ensino de leitura. A autora sugere que a desconstrução desse e outros mitos perpassa a formação continuada.

Através da escrita de diários reflexivos, Chiulli (2014) reflete sobre sua própria atuação como professora de inglês no ensino integrado em um Instituto Federal. A pesquisadora tem como propósito encontrar um processo de ensino mais adequado à integração entre a área técnica e o ensino de língua inglesa. A partir da análise de seus diários, Chiulli (op.cit.) confirma as contribuições da abordagem de ensino de inglês para fins específicos e do trabalho com aspectos de formação cidadã para a constituição de um ensino que atenda às necessidades do ensino integrado.

Com base em sua experiência como pesquisadora alinhada ao ISD e como professora de inglês instrumental em uma instituição federal, Beato-Canato (2011) analisa adaptações na proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo, organizada por sequências didáticas que se propõem a desenvolver capacidades de linguagem, para a aplicação em contextos de ensino de línguas para fins específicos. Dentre outros resultados, a pesquisadora encontra nas duas abordagens semelhanças (como a preocupação com as necessidades dos alunos, o trabalho com textos autênticos e a preocupação com o desenvolvimento do aprendiz) e diferenças (como os focos do texto para o gênero e o desenvolvimento das capacidades de linguagem).

Finalizada nossa discussão sobre o ensino de Língua Inglesa no IFPB, apresentamos a seguir considerações a respeito do trabalho docente sob as óticas do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DO PROFESSOR SOB AS ÓTICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

(Jean-Paul Bronckart)

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o trabalho do professor em uma visão interacionista sociodiscursiva aliada às Ciências do Trabalho e evidenciamos as contribuições do ISD para a nossa análise linguístico-discursiva. Deste modo, primeiramente, situamos nesse âmbito e debatemos a noção de trabalho e de trabalho do professor. Discutimos o conceito de gêneros da atividade profissional, conforme as contribuições das Ciências do Trabalho. Em seguida, descrevemos o embasamento teórico que origina o procedimento de autoconfrontação. Apresentamos, ainda, um panorama do Interacionismo Sociodiscursivo, mostrando suas bases epistemológicas e destacando os aspectos linguístico-discursivos propostos por esse quadro que mais nos interessam.

2.1 O trabalho e seus significados

Quando pensamos no senso comum, o trabalho é considerado a atividade humana mais antiga, inerente à espécie e que se confunde com o próprio desenvolvimento do ser humano. Hoje o trabalho é tema de estudo de um número abrangente de áreas como, por exemplo, a Economia, a Sociologia, as Ciências Sociais, as Ciências Políticas, a História, a Antropologia, a Psicologia, a Medicina e Segurança do Trabalho³² e, mais recentemente, a Linguística Aplicada. Assim, há uma diversidade abrangente de aspectos e problemáticas a serem considerados, quando falamos em trabalho contemporaneamente.

Podemos observar essa diversidade de pontos de vista em textos de organizações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT)³³ que se preocupa com a promoção

³² Conferir site da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET) no endereço: <<http://abet-trabalho.net.br/quem-somos/>>.

³³ OIT no Brasil. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/content/oit-no-brasil>. Acesso em: 22 mai. 2015.

permanente “das Normas Internacionais do Trabalho, do emprego, da melhoria das condições de trabalho e da ampliação da proteção social” e com a promoção do que chamam Trabalho Decente em áreas como “o combate ao trabalho forçado, ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e comercial, promoção da igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça no trabalho e promoção de trabalho decente para jovens”, entre outras.

Em um convênio do governo federal com a OIT, em 2006, o Brasil lançou a Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD) que delibera três prioridades: a geração de mais e melhores empregos, com igualdade de oportunidades e de tratamento; a erradicação do trabalho escravo e do trabalho infantil e o fortalecimento dos atores tripartites (no caso, trabalhadores, empregadores e governo) e do diálogo social.

Na página do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)³⁴, órgão da administração federal, vemos elencadas as seguintes atribuições: a criação de política e diretrizes para a modernização do trabalho, a fiscalização do trabalho, política salarial, formação e desenvolvimento profissional, segurança e saúde no trabalho, política de imigração e cooperativismo e associativismo urbanos. Destacamos a importância dada à formação e ao desenvolvimento profissional. Observamos ainda dentre os temas de estudos publicados na página do MTE, alguns como trabalho doméstico, assédio, inclusão de pessoas com deficiência, relações de gênero e raça.

Com essas informações, vemos como o trabalho tem sido considerado em sua complexidade e como têm sido consideradas as diferentes dimensões do trabalhador, sejam elas sociológicas, políticas, formativas, tecnológicas, econômicas, jurídicas, físicas, psicológicas, entre outras. Porém, nem sempre o trabalho e o trabalhador foram compreendidos dessa maneira.

Há um consenso que o próprio termo trabalho, inexistente nas línguas românicas até o século XVI, tem suas origens no termo *tripalium*, instrumento com três pontas antes usado na separação de grãos e que depois tornou-se instrumento de tortura que punia os escravos romanos³⁵. Daí a associação do termo ao desgaste físico e ao próprio sofrimento. Percebemos também como essa simbologia evidencia o instrumento, como símbolo central dessa atividade humana.

³⁴ Site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE): < <http://portal.mte.gov.br/portal-mte>>, acessado em 2015, antes da transição para Ministério do Trabalho e da Previdência Social (MTPS), em outubro do mesmo ano.

³⁵ Fontes: Revista Língua, disponível em: < <http://revistalingua.com.br/textos/67/artigo249103-1.asp>>. Acesso em 15 mai. 2016. Trabalho, Dicionário etimológico. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>. Acesso em: 15 mai. 2015.

Ao longo da história, visões e contextos variados nos dão diferentes perspectivas sobre o trabalho. Bronckart (2008) enfatiza que antes de se distanciar e se tornar uma instituição autônoma (e dominante), a atividade econômica estava fundida as outras relações sociais. Desse modo, o seu significado específico, que conhecemos, só foi atribuído com a emergência do capitalismo industrial que originou diferentes postos de trabalho, que predefinem empregos em que há uma retribuição, ou seja, a venda da força de trabalho.

A noção que temos hoje de trabalho é consequência das organizações do trabalho fabril no século XVIII. Nessa época, Malthus (apud MACHADO, 2007) propôs a separação dos termos “trabalho” ou “verdadeiro trabalho”, designando as atividades de produção de bens materiais, e “serviço”, atividades que não produzissem riquezas³⁶. Em um ambiente pós-revolução industrial, o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, considerado o pai da administração científica, foi fundador dos estudos do trabalho neste momento de expansão capitalista. Articulado com proprietários, se interessou em estudar maneiras de melhorar a eficiência e de ampliar o rendimento dos trabalhadores. O trabalho, então, era estudado com o fim de otimizar a produção, maximizar a rentabilidade, fazendo com que cada operário se especializasse em uma função, trabalhasse mais, melhor e mais rápido. Seus estudos eram feitos através de treinamentos com trabalhadores de usinas que, segundo Bronckart (2008), eram procedimentos brutais e unilateralmente descendentes. De forma similar ao taylorismo, o fordismo, termo que vem das influências do empresário Henry Ford, desenvolveu a semi-automatização do trabalho como, por exemplo, o uso de esteiras na fabricação de automóveis, mudando os processos de trabalho, fazendo com que a máquina passasse a participar do processo produtivo, com o intuito de atender à produção em massa.

Essas concepções de trabalho, como já dissemos, geraram a noção moderna de trabalho e têm até hoje repercussões, como por exemplo, influências do taylorismo na emergência de métodos de pesquisa, em especial da psicologia do trabalho, de acordo com Bronckart (2008), que continuou a centrar-se na adaptação dos trabalhadores às suas tarefas, adaptando o ser humano a seu trabalho e encontrando para cada trabalhador o lugar em que fosse mais rentável.

Machado (2007) considera que no século XIX esses conceitos foram dominantes, porém, em oposição a eles, em uma conceptualização mais abrangente, universal e atemporal, surgiram as noções de Marx e Engels (1979, apud MACHADO, op.cit.) que designavam

³⁶ Ainda de acordo com a autora, havia a divisão entre “trabalho produtivo” e o “trabalho improdutivo” que seriam os trabalhos doméstico e intelectual. Vemos como essas noções ainda são influentes em nossa sociedade,

trabalho “como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o ser humano, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade” (MACHADO, 2007, p.84).

Para Marx e Engels (1984 [1845-1846]), os homens se distinguem dos animais quando começam a produzir seus meios de vida, quando produzem indiretamente sua vida material. Ao mesmo tempo, o ser humano é condicionado pela sua organização física, isto é, o que os indivíduos são depende do que produzem, de como produzem, das condições materiais de sua produção. Sob uma concepção materialista da história, Marx e Engels (1984 [1845-1846]) consideram o trabalho como um processo dialético em que o ser humano transforma o meio e é por ele transformado. Levando em conta a relação dos indivíduos com a natureza, os autores historicam as relações de produção, de divisão do trabalho através das formas de propriedade que vão desde a primeira forma tribal, passando pela comunal antiga, a propriedade feudal, a divisão do trabalho material e intelectual (separação da cidade e do campo), o sistema de corporações, a separação do comércio e indústria (a divisão do trabalho entre cidades), a manufatura e a grande indústria. Segundo os autores, cada fase de desenvolvimento da divisão do trabalho determina as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. Na grande indústria, as condições de existência se resumem à propriedade privada e trabalho.

Os filósofos acreditam que na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade está dada a repartição desigual quantitativa e qualitativa do trabalho e dos seus produtos. Em outras palavras, divisão do trabalho e propriedade privada são análogas: uma expressa a atividade e a outra o produto da atividade. Pela divisão do trabalho está dada a divisão também das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e com ela a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários. Para Marx e Engels (op.cit.), é necessário que os indivíduos se apropriem das forças produtivas, o que corresponderia ao “desenvolvimento de capacidades individuais correspondentes aos instrumentos de produção material” (MARX E ENGELS, op.cit., p.97) e nesta apropriação dos proletários os instrumentos de produção têm de se subordinar aos indivíduos e a propriedade se subordinar a todos. É necessário também, para os teóricos, abolir a propriedade privada.

quando pensamos que apenas recentemente os trabalhadores domésticos no Brasil têm sido legalmente reconhecidos.

É interessante perceber, no que trazem os autores, além do papel da ação do ser humano na construção das relações de trabalho, e como esta ação também é central na modificação do próprio ser humano e das relações educacionais, como vemos no trecho a seguir:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela.

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como **práxis revolucionária** (MARX e ENGELS, op.cit., p.108, grifos dos autores).

Percebemos na citação a importância da ação humana sobre o próprio ser humano (autotransformação), a relevância da educação e do educador em uma mudança efetiva da sociedade em si das circunstâncias em que vivem.

Podemos perceber a influência marxista fundamentando também os estudos do ISD que se dedicam ao trabalho docente, pois, segundo Bronckart (2008), o trabalho é considerado resultado de atividades organizadas e coletivas que se destinam a garantir a sobrevivência dos membros do grupo. Essas atividades se tornaram, no caso das organizações humanas, complexas e diversificadas, tendo algumas delas o objetivo de produzir bens materiais, isto é, constituíram-se como atividades econômicas. O processo de divisão do trabalho, ainda de acordo com o autor, está associado a formas de organização social que fazem emergir normas e relações hierárquicas. À análise do trabalho estão inscritas a coexistência e a distância, segundo Bronckart (op. cit.), de uma dualidade: de um lado os proprietários – aqueles que definem as condições e propõem modos de organização de uma atividade econômica - e, de outro, os assalariados – aqueles que “vivem” seu agir no trabalho sobre o qual constroem representações, avaliações e assim mobilizam recursos comportamentais e psíquico-mentais.

Além dessa base marxista, o ISD tem se associado a estudos recentes em outros campos de estudo. Por exemplo, Bronckart (2008) chama a atenção para a contribuição da Ergonomia no estudo das atividades de trabalho e destaca que, paralelamente a essas contribuições foram desenvolvidos estudos sobre as produções languageiras em situação de trabalho, inspiradas na Análise Conversacional e na Análise Crítica do Discurso. Porém, para o autor, foi a evolução da didática das disciplinas escolares que levou à emergência dos estudos no campo do trabalho do professor.

2.2 O trabalho do professor

O trabalho do professor, segundo Machado (2007), apenas recentemente ganhou *status* de legitimidade porque, assim como outros trabalhos intelectuais, não era levado em conta, segundo a lógica taylorista que reduzia a noção de trabalho à produção de bens materiais através da execução de tarefas. Dessa forma, não há muito tempo o ensino enquanto trabalho passou a ser objeto de estudo. Essa consolidação do trabalho do professor como profissão pode ser ratificada com a classificação do *International Standard Classification of Occupations* (ISCO), ligado à Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em uma resolução de 2007 a profissão docente “2.3 *Teaching Professionals*” é classificada no subgrupo “2. *Professionals*”³⁷.

No Brasil, os estudos na esfera do Interacionismo Sociodiscursivo, introduzidos por Machado, ganharam uma nuance peculiar, principalmente no que diz respeito aos esforços voltados para estudar o trabalho do professor. Essa peculiaridade, como mencionado na Introdução, já foi observada por Joaquim Dolz (2009). O autor comenta que os estudos sobre o ensino e o papel da linguagem na atividade docente alcançaram no Brasil, em um tempo recorde, uma influência na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos e de currículos. Dolz (op.cit.) acrescenta que o papel da professora Anna Rachel Machado enquanto pioneira contribuiu para a criação de uma escola brasileira do Interacionismo Sociodiscursivo.

Como já mencionamos na introdução, o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL/PUC-SP) tem dado importantes contribuições para a análise e compreensão de situações de trabalho educacional (ABREU-TARDELLI, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; BUZZO, 2008; CRISTÓVÃO, 2005; LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; TOGNATO, 2008), como resultado da relação de Machado (1998) com os estudos do ISD.

Sob estas influências, o grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos, o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem se dedicado, dentre outros enfoques, aos estudos sobre a formação e o trabalho do professor de línguas (PÉREZ, 2014; ARAÚJO, 2014; DANTAS, 2014; R.SOUSA, 2014; LEITÃO, 2015;

³⁷ Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations (2007). Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2015.

FREUDENBERGER, 2015; F. RAMOS, 2015; SILVA, 2015; CAVALCANTI³⁸; SANT'ANA³⁹). Reconhecemo-nos nesta escola, que se inscreve no campo da Linguística Aplicada, e que tem esse viés ambientado no trabalho em sala de aula.

Voltando a tratar sobre trabalhos que se ocupam da linguagem e trabalho, sabemos que esses estudos têm influências da Ergonomia e, sobretudo, da Clínica da Atividade. Sobre as contribuições dessas ciências trataremos a seguir.

2.3 As contribuições das Ciências do Trabalho

Na esfera dos estudos da Psicologia, as Ciências do Trabalho são representadas pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade. A Ergonomia, segundo Bronckart (2008), constituiu-se como disciplina em oposição ao taylorismo. Segundo Bronckart (op.cit.), fundada por Murrel (1949, apud BRONCKART, op.cit.), tinha por objetivo analisar problemas de funcionamento dos operadores humanos com cuidado para que eles ficassem intactos e em boa saúde. Ao invés da adaptação do homem a seu trabalho agora a preocupação era a adaptação do trabalho e suas condições ao homem, visando apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores. Algumas correntes da Ergonomia apontadas pelo autor são *Human Engineering*, Ergonomia Cognitiva e Psicodinâmica do Trabalho (que leva em conta a carga afetiva, as fontes de sofrimento no trabalho).

Segundo Clot (2006), a Ergonomia e a Clínica da Atividade têm em comum o fato de que buscam transformar o trabalho. Para Clot (2006, p.101-102), “a ergonomia de Wisner apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao ser humano e não o ser humano ao trabalho” e o uso do termo “clínico” se dá “do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida; [...] da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a ‘clínica’ é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação” (CLOT, 2006, p.102).

Para Amigues (2004), foi no campo da Psicologia do trabalho e da Ergonomia francesa que a atividade passou a ganhar status de unidade de análise e isto permitiu a formulação da articulação entre *tarefa* e *atividade* e trabalho *prescrito* e trabalho *realizado*. Tarefa, segundo o autor, seria o que *deve ser feito* (AMIGUES, 2004, p.39, grifo do autor), é composta pelas condições, objetivos, meios (materiais, técnicos, etc.) utilizados pelo sujeito. Já atividade é o que o sujeito faz (AMIGUES, op.cit.) mentalmente para realizar essa tarefa,

³⁸ No prelo.

³⁹ No prelo.

não sendo diretamente observável, mas inferida da ação concretamente realizada. O ergonomista afirma que a tarefa é definida por outros e há uma distância entre o trabalho como é prescrito e o efetivamente realizado. Assim;

A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004, p.40).

Desse modo, a Ergonomia de tradição francesa (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2004) contribuiu com o desenvolvimento das noções de “trabalho prescrito” e “trabalho realizado”; a Clínica da Atividade redimensiona estas noções para “trabalho prescrito”, “trabalho real” e “trabalho realizado”. Clot (2007 [1999]) acrescenta a noção de “trabalho real”. Para o clínico da atividade, o realizado e o real não são correspondentes, pois “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, op.cit., p.116). O próprio Amigues (2004) reconhece que, na esfera do ensino, frequentemente o não realizado é mais importante que o que foi efetuado.

Longe de serem apenas contribuições conceituais abstratas, essas noções são fundamentais enquanto reação a uma ideologia taylorista na qual o trabalho seria a realização eficiente de tarefas prescritas, objetivando o sucesso na produção. A ideia de trabalho realizado, associada à ideia de atividade, diz respeito à reconstrução, às escolhas, à adesão ou não do trabalhador em relação ao que é prescrito. Já a noção de trabalho real inclui o realizado e o que não foi realizado (seja por rejeição, coerção, ou o que não pôde ser feito) e mostra como o trabalho é resultado de escolhas possíveis.

Dessa maneira, quando compreendemos esta distinção entre o *prescrito*, o *realizado* e o *real*, conseguimos olhar para o trabalho de ensino a partir de uma visão muito mais abrangente, para além da ideia estrita do cumprimento de tarefas. Isso implica um alargamento equivalente da percepção das dimensões que constituem este trabalho, ou, conforme Amigues (2004), desta atividade que seria o reflexo e a construção da história de um sujeito ativo que existe em suas dimensões físicas, psicológicas e sociais.

Dentro dessa lógica, Amigues (op.cit.) descreve o que seriam objetos constitutivos da atividade do professor, que apresentamos a seguir:

- As *prescrições* – desencadeiam, constituem o trabalho do professor e são redefinidas por ele. As prescrições quando realizadas reorganizam o meio de trabalho do professor e o dos alunos. Para Amigues (op.cit.), a relação entre a prescrição inicial e a sua realização é mediada pelo trabalho de concepção e organização de um meio geralmente coletivo;
- Os *coletivos* - aspecto geralmente ignorado, segundo o autor, dizem respeito à organização do ambiente, à construção de respostas às prescrições, às autoprescrições coletivas, aos grupos locais aos quais pertencem (como dos professores da disciplina, dos professores de uma classe etc.), além do coletivo mais amplo, o da profissão (ESPINASSY, 2003, apud AMIGUES, 2004);
- As *regras do ofício* – conectam os profissionais entre si funcionando como “uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, op.cit., p.43, grifo do autor). Elas incluem gestos *genéricos* (relativos ao conjunto dos professores) e gestos *específicos* (relativos à disciplina, por exemplo);
- As *ferramentas* - estão inscritas em uma tradição pedagógica e na história do ofício a serviço das técnicas de ensino. Geralmente concebidas por outros, podem ser transformadas pelos professores em instrumentos para a ação o que seria, conforme Rabardel (1995, apud AMIGUES, 2004), *gênese instrumental*. Ainda, as ferramentas podem ser moldadas para uma maior eficiência. Para Amigues (2004), as ferramentas são importantes na interação entre sujeito e a tarefa, tanto para aumentar a eficiência dos gestos como para organizar a própria atividade⁴⁰.

Para Amigues (2004), o trabalho do professor não se limita à sala de aula, nem se praticaria sem ferramentas e fora de uma tradição profissional. É uma atividade coletiva e que inclui a concepção e a organização de um meio de trabalho tanto orientados para a atividade dos alunos como para a atividade do próprio professor. Isto seria, segundo o autor, a face *oculta* da profissão que pode ser evidenciada pela abordagem ergonômica, algo que não poderia ser esclarecido pela simples observação do professor em sala de aula.

Diante desses fatores descritos, o trabalho de ensino, na visão do ergonomista funciona da seguinte maneira: “A partir das prescrições e da redefinição que os professores fazem

⁴⁰ Para Amigues (2004), as ferramentas não são usadas de modo padronizado, seu uso depende de fatores como a disciplina e as ações dos alunos. Estes últimos também se apropriam das ferramentas, mas não imediatamente nem com a funcionalidade fixada *a priori* pelo professor. Eles também as reinterpretem e as colocam a serviço de sua ação também havendo do lado dos alunos, uma gênese instrumental.

delas, cada professor efetua escolhas a partir das quais estabelece uma relação com os alunos através de um *meio de trabalho*, que lhes permitirá *fazer*, com a ajuda de ferramentas semióticas” (AMIGUES, 2004, p.46, grifos do autor). Em suma, para esse autor, a atividade de ensino é uma atividade instrumentada e direcionada, um trabalho de concepção, de organização e de regulação do meio de trabalho dos alunos.

Aliados às contribuições de Amigues (op.cit.) e de Clot (2007), Machado e Bronckart (2009) desenvolvem um esquema⁴¹ que resume a atividade de trabalho do professor em sala de aula. Nesse esquema, são destacados o professor, o objeto de seu trabalho e os outros que se relacionam através de artefatos apropriados enquanto ferramentas. Cada um desses elementos é descrito como mostramos a seguir:

- O *professor* é considerado em seu ser integral e em suas diferentes dimensões, ou seja, em seus aspectos físico, cognitivo, linguageiro, afetivo, suas capacidades etc.;
- O *objeto* do trabalho docente seria a criação de um meio favorável à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*, atividade orientada por *prescrições* e por *modelos do agir*, apropriados pelo professor;
- Os *outros* são aqueles com quem os professores interagem e só a partir dessa interação permanente é possível desenvolver a sua atividade;
- Os *instrumentos* que podem ser materiais ou simbólicos são provenientes da apropriação de *artefatos*. Esses últimos seriam toda coisa sócio-historicamente construída, de origem humana, com uma finalidade, podendo ser material (objetos, utensílios, máquinas), imaterial (ex.: um programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.). Os instrumentos resultam da apropriação do artefato pelo e para o sujeito, atribuindo-lhe funções de acordo com seus objetivos⁴².

Esses elementos estão contemplados, resumidamente, na seguinte definição de trabalho docente formulada por Machado (2007), qual seja,

⁴¹ Conferir esquema do trabalho do professor em sala de aula (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 39).

⁴² Vemos uma semelhança entre o que Amigues (op.cit.) chama aqui de *ferramenta* e o que os autores chamam aqui de *artefato*, no tocante ao caráter culturalmente constituído, podendo ser transformada em instrumento pelo trabalhador docente. Escolhemos o termo ferramentas na nossa análise, por ele nos parecer mais abrangente e sem maiores implicações relacionadas ao desenvolvimento, pois não é nossa intenção aqui investigar até que ponto uma ferramenta foi ou não apropriada pelo professor ou se foi realizada *gênese instrumental*, conforme Rabardel (1995, apud AMIGUES, 2004).

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p.93).

São inegáveis as contribuições e influências de tal proposta para os estudos sobre o trabalho do professor, em especial no Brasil. Sabendo que não há como dar conta de todas as dimensões, achamos pertinente, contudo, pensar que um desdobramento ou uma evolução deste esquema incluiria as atividades do professor como um todo, dentro e fora de sala de aula. O trabalho docente é muito abrangente, indo além das fronteiras de sala de aula, incluindo atividades como a de planejamento, de avaliação, as reuniões pedagógicas (com colegas e com a comunidade), podendo muitas vezes incluir funções gerenciais, administrativas e sindicais, que, a princípio não seriam prioritariamente destinadas ao gênero profissional docente. É sobre esta questão do gênero profissional que discutiremos a seguir.

2.3.1 Gêneros da atividade profissional

Para desenvolver a concepção de *gênero da atividade profissional*, Clot (2007); Clot e Faïta (2010 [2000])⁴³ se inspiram na noção bakhtiniana de *gêneros de discursos*. Portanto, é necessário retomar neste ponto algumas ideias de Bakhtin (2011 [1979]) nesse sentido.

A noção bakhtiniana de gênero se ampara na ideia de que o uso da linguagem é tão multiforme quanto os diversos campos da atividade humana e sendo inesgotáveis as possibilidades de atividade humana, a diversidade dos gêneros é também infinita. A língua é empregada através de enunciados⁴⁴, dessa noção temos o seu consagrado conceito de gênero “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, op.cit., p. 262, grifos do autor).

Para o autor, as formas de gênero são bem mais flexíveis que as formas da língua. Ao discorrer sobre gêneros cotidianos, Bakhtin (op.cit.) comenta que a diversidade desses

⁴³ Este texto mais recentemente publicado em Clot (2010) é uma reedição do artigo de Clot e Faïta publicado em 2000, no periódico *Travailler*, no 4.

⁴⁴ O enunciado é, para Bakhtin (op.cit.) unidade de comunicação discursiva. Diferente do conceito de oração, unidade da língua, ele se relaciona com a realidade e pode suscitar uma atitude responsiva.

gêneros é determinada pelo fato de serem diferentes em função da situação, posição social e relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Assim, há formas elevadas, mais oficiais desses gêneros, como há formas familiares (em seus diversos graus de familiaridade) e, ainda, formas íntimas. Além disso, é possível uma “reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral”. Bakhtin (2011 [1979]) dá um exemplo que é a transferência da forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar (com uma reacentuação irônico-paródica) e que de forma semelhante podem ser misturados “deliberadamente os gêneros das diferentes esferas” (BAKHTIN, op.cit., p.284).

Em sua releitura bakhtiniana, Clot e Faïta (2010 [2001]) assumem que os gêneros do discurso são “um estoque de enunciados previsíveis, protótipos das maneiras do dizer ou não dizer em um espaço tempo sociodiscursivo” (CLOT e FAÏTA, op.cit., p.120). São enunciados que conservam a memória transpessoal de um meio social em que impõem sua autoridade, dão o tom.

Os estudiosos invocam diretamente as ideias bakhtinianas ao lembrarem que Bakhtin refuta a bipolarização da linguagem entre o sistema da língua, de um lado, e, do outro, o indivíduo. Os autores acrescentam que assim como Bakhtin comenta a dicotomia (saussuriana) ente língua prescrita e fala real, pode-se considerar a oposição entre tarefa prescrita e atividade real, aplicada ao trabalho. Isso é explicado porque, segundo os cientistas do trabalho, as prescrições que se impõem aos trabalhadores são restrições, mas também são recursos que possibilitam a existência do trabalho. Essa existência seria impossível se fosse preciso criar cada uma das atividades durante a ação, estando o *gênero da atividade* assentado em um princípio de economia da ação.

Finalmente, Clot e Faïta (2010 [2000]) apropriam-se da clássica concepção bakhtiniana como inspiração para afirmar que essas “convenções de ação para agir” são “[...] tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, mediante as quais o mundo da atividade pessoal se realiza [...]” (CLOT e FAÏTA, 2010[2000], p. 124).

Clot (2007) defende uma psicologia que esteja associada a uma “*abordagem da atividade dos sujeitos do ponto de vista do gênero*” (CLOT, 2007, p.35, grifo do autor). Entendemos que os gêneros da atividade são constituídos por diversas dimensões. Assim, organizamos esta seção a partir de cada uma dessas dimensões⁴⁵, compreendendo, contudo,

⁴⁵ Reconhecemos que as dimensões que identificamos aqui podem ser relacionadas aos elementos constitutivos do trabalho, conforme Amigues (2004) e Machado e Bronckart (2009), apresentados na seção anterior.

que elas não se esgotam nesta classificação e que nenhuma delas pode ser dissociada da outra. Essas dimensões apenas nos servem aqui como organização textual e sistematização para um entendimento dos gêneros da atividade.

Dimensão coletiva

Talvez a dimensão coletiva seja a dimensão mais óbvia do gênero, considerando que a atividade humana é social, não sendo possível, portanto, a geração de tipos de atividades sem que resultem das relações sociais.

Citando Jounneaux (1999, p.236, apud CLOT, 2007), Clot menciona a dimensão coletiva do trabalho, quando o autor defende que toda competência individual é formada e está sempre apoiada na “cultura profissional coletiva”. O autor referenciado por Clot ainda diz que só assim pessoas que não se conhecem são capazes de se organizarem em uma equipe para realizar uma missão complexa. A competência, assim, para Clot (2007), parece possuir um componente impessoal, ou em outras palavras, *genérico*. Fica evidente para o autor a existência de um referencial, de uma elaboração comum ou ainda de um corpo social e simbólico inserido entre os trabalhadores.

De acordo com Clot (op.cit.), um grupo não é apenas uma “coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada”. Dessa forma, segundo o psicólogo, o gênero sinaliza para o pertencimento a um grupo, vinculando entre si os que fazem parte de uma situação. O coletivo, para Clot (2007), é constituído por co-atores que compreendem, conhecem e avaliam a situação da mesma maneira e estas avaliações comuns geralmente estão subentendidas.

Conforme Clot e Faïta (2010 [2000]), entre a organização do trabalho e o sujeito há “[...] um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT e FAÏTA, op.cit., p.119). Esse trabalho de organização do coletivo em seu meio – a sua história possível e impossível –, entre o prescrito e o real, é onde está o que Clot e Faïta (op.cit.) denominam *gênero social do ofício* ou *gênero profissional*.

Percebemos que entender a dimensão coletiva não se resume a compreender que o gênero é criado por um conjunto de pessoas, mas compreender que há um vínculo referencial entre essas pessoas que se exprime em avaliações e compreensões compartilhadas a respeito da atividade. O coletivo organiza a atividade e o próprio grupo. Mais concretamente Clot (2007) resume da seguinte maneira: “[o] interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a ‘alma social’ da atividade” (CLOT, op.cit., p.42).

Dimensão prefigurativa⁴⁶

Clot (2007) reconhece que o trabalho real é organizado ou formalizado coletivamente pelos próprios trabalhadores. Esta organização seria uma formulação que combina regras escritas e não escritas originadas da mobilização do coletivo quando redefinem a tarefa.

O clínico da atividade apresenta contribuições dos estudos de D. Cru (1995, apud Clot 2007) que aborda a questão da linguagem de ofício, uma linguagem com o potencial de introduzir regras explícitas ou subentendidas em uma equipe. Tais regras têm a função, segundo o autor, de unificar e proteger um grupo, possibilitando que cada membro exerça sua singularidade, mas não prejudique o trabalho comum.

O autor faz questão de ressaltar que o gênero não equivale a uma norma acabada, mas um sistema de variantes. A manutenção de sua vitalidade depende de estratégias defensivas, mas seu equilíbrio é transitório devido à sua flexibilidade. De acordo com Clot (op.cit., p.47) os gêneros “assinalam a pertinência a um grupo e orientam a ação oferecendo-lhe, fora dela, uma forma social que a ‘re-presenta’, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa”. Clot e Faïta (2010[2000]) admitem que os gêneros de atividades podem ser considerados “[...] antecedentes, pressuposto sociais da atividade em curso, uma memória transpessoal e coletiva que confere seu conteúdo à atividade pessoal em situação”, “[...] uma espécie de pré-fabricado, estoque de ‘disponibilização dos atos’” (CLOT e FAÏTA, op.cit. p.123); “[...] uma memória para pré-dizer. Um pré-elaborado social [...] Resumo proto-psicológico disponível para a atividade em curso [...] convenções de ação para agir são, ao mesmo tempo, restrições e recursos (CLOT, 2007, p.124).

Clot (op.cit.) defende que a coordenação da ação (ou ordenação da ação) é prévia à ação, não significando que a ação seja pré-determinada. Isto porque a pré-ordenação permite a escolha (e não a fixação) de regras passíveis de modificação no decorrer da ação. Por isso, o autor insiste em um fato que julga ser decisivo: “a norma e a ordem que fazem o gênero das atividades requeridas na situação merecem ser vistas mais como um movimento do que como um estado” (CLOT, op.cit., p.38).

⁴⁶ Acreditamos que, no caso do gênero da atividade, tal qual é descrito aqui, o termo prefigurativo é mais adequado porque o termo prescritivo tem uma significação mais explicitamente injuntiva e, assim, uma relação mais estreita com as regras oficiais e institucionais. E o gênero, apesar de constituir-se das normas vindas dessas instâncias, é concebido, em nossa visão, quando estas já estão reconfiguradas pelo trabalhador em seu agir profissional. A prefiguração, por sua vez, não apresenta sua instância enunciativa tão explicitamente, assim, entendemos que tem uma relação maior com a organização e reformulação do trabalho pelo próprio trabalhador ou coletivo de trabalho. Sobre esta distinção conferir Fillietaz (2004, apud BRONCKART, 2008; e FILLIETAZ apud BARRICELLI, 2011).

A faceta normativa e sua articulação com as outras dimensões do gênero é destacada na seguinte definição:

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas [...] (CLOT, 2007, p. 50).

Além da faceta normativa, que descreve o gênero como regras, esboço das relações, sistema de variantes normativas, que nos parece prescrever o que deve ser feito por um grupo de trabalhadores, nessa definição percebemos um aspecto também primordial para entender o gênero que é o fato desse consistir do modo em comum, o como agir, do qual falaremos mais adiante.

Esta memória social do trabalho (premeditados sociais), segundo Clot (2007), é um dado a ser recriado na ação, são convenções que não dependem da prescrição oficial, mas a completa. Clot (op.cit.) alega que frequentemente esta dimensão não é visível do exterior, posto que não é uma “tábua de leis” e pode ser, assim, apreendida na ação. Além disso, acrescenta que as regras não escritas tornam-se visíveis quando estão para serem reavaliadas e o gênero pode ser visto quando é perturbado.

Como veremos adiante, pensamos que o procedimento de autoconfrontação e o momento de inserção em um novo contexto de trabalho pelo qual passam nossas colaboradoras podem promover essa perturbação do gênero e uma possível visualização das suas regras.

O que podemos destacar aqui é a ideia de que o gênero enquanto regra, protege a atividade, levando-se em conta que essas regras, normas, prescrições ou prefigurações não são definitivas. Pelo contrário, são variantes e permitem a escolha.

Dimensão cultural (histórica e situada)

Clot faz menção a Bruner (1991, apud CLOT, 2007) e sua psicologia cultural do trabalho que faz as seguintes proposições: pertencer a uma cultura significa realizar atos determinados pelas coisas que nos cercam e essa cultura nos oferece protótipos sociais para a realização desses atos; os signos e instrumentos têm papel de definir o trabalho antes de nós o realizarmos, desta forma não temos que reinventá-lo; a nossa capacidade de fazer algumas

coisas com competência ultrapassa o que sabemos explicitamente, e mostra, implicitamente, nossa filiação a uma cultura.

Assim, inspirado no trabalho de Bruner (1991, apud CLOT, 2007), Clot (op.cit.) avalia que o gênero pode definir-se como “[...] o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação”; como “[...] uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores” (CLOT, op.cit., p.44). Clot, com base em Jouanneaux (1999, apud Clot, 2007, p.45), reforça que o gênero existe “‘apreendido na ação’” e “‘indexado a uma situação’” o que reforça que é a situação que dá sentido à ação. Notamos aqui uma percepção do gênero como constituído pela situação. Ele é situado, e ao mesmo tempo, faz parte de um *continuum*.

Na definição a seguir o aspecto cultural e o de conformidade, ou seja, situado do gênero é esclarecido:

Meio de ação para cada um, o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Diremos às vezes simplesmente *gênero*, para abreviar. Mas sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero *conserva* a história (CLOT, 2007, p. 38, grifos do autor).

Destacam-se na definição o aspecto histórico e, portanto, cultural e coletivo do gênero. Além disso, o aspecto situado é bastante ressaltado, já que o autor se refere à inevitável conformidade do gênero a um local de trabalho, a uma situação, às pessoas e coisas de um meio. Outra percepção interessante que a definição nos apresenta sobre a dimensão cultural do gênero é que ao gênero é atribuída a função de conservação da história.

Dimensão direcionada e instrumental

De acordo com Clot (2007), é possível pensar o gênero como um corpo simbólico que se interpõe entre as pessoas e também entre elas e o objeto de suas ações. Esse interposto social garante controle na relação com o real, que representa uma restrição (já que representa imposições), mas também, como já comentado, é um “traço de união”, um “conjunto de recursos” para o desenvolvimento.

O autor desenvolve a ideia de que o gênero é composto daquelas ações que um meio em particular convida-nos a realizar em detrimento de outras ações que o meio designa como incoerentes ou impertinentes, havendo, desse modo, gestos possíveis e impossíveis dirigidos aos outros e ao objeto.

Clot (2007) considera que o gênero organiza a reciprocidade e as funções, regula as relações entre os profissionais e como o gênero é inacabado, ele só assume forma em cada situação de trabalho, quando a atividade do sujeito pressupõe a atividade de outrem. O gênero, assim, antecipa a atividade do outro, ou seja, antecipa a troca social inerente ao trabalho.

Sendo assim, os gêneros são “correias de transmissão” (CLOT, op.cit., p. 202), que acreditamos fazem conexões tanto verticais, já que transmitem a história e cultura de um trabalho dando acesso às normas e aos pré-construídos, quanto horizontais, porque interligam e unificam o trabalho de um grupo situado em um momento histórico.

O que nos parece bastante gritante quando vemos a faceta direcionada (ou caráter de interposto) do gênero é como o meio, o outro e a ação do outro são fundamentais na composição do gênero.

Este caráter de interposto do gênero se confunde com a sua dimensão instrumental, pois quando falamos de interposto pensamos em algo que está entre, em algo que medeia, e, portanto, não podemos evitar a associação do gênero à ideia de instrumento. O próprio Clot (2007) menciona que os coletivos são responsáveis pelos *gêneros de situação* de trabalho (CLOT, op.cit., p.52) que diz serem uma memória impessoal e instrumento através dos quais os sujeitos agem no mundo e entre si. São os instrumentos sociais que pré-organizam a ação na forma de regras impessoais e que “constituem a dimensão ‘genérica’ da atividade individual”. Assim, o gênero exerce o papel de instrumento de ação.

Em outro momento, o autor afirma que além de ser organização, gênero é também instrumento (no sentido de RABARDEL, 1995, 1999 apud CLOT e FAÏTA, 2010[2000]), um recurso que pode ser renovável e um método a ajustar.

Modos de avaliar e de fazer em comum

Já comentamos que os gêneros são considerados avaliações comuns. Tais avaliações, para além de representarem maneiras de pensar de um grupo “Entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento [...]” estão “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes” (CLOT, 2007, p.41-42).

Podemos observar o gênero enquanto avaliações em comum tão inerentes a um profissional e, enquanto (pre)configurador do trabalho desse profissional. São avaliações características, pertinentes, intrínsecas ao contexto de trabalho.

Para Clot (op.cit.), o gênero também é constituído por “antecedentes sociais da atividade em curso [...] uma segunda memória [...] objetiva e impessoal, que confere uma dada forma à atividade em situação: maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se,

maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros. Pré-fabricada, estoque de modos de “agir” e de “dizer” prontos para falar” (CLOT, 2007, p.49)

As avaliações em comum, junto com os modos de fazer e de dizer em comum são constitutivos do gênero da atividade.

Destacando o trabalhador, a seguinte definição de Clot (2007, p.41), retomada em 2010 (CLOT e FAÏTA, 2010 [2000], p.121-122), resume este caráter de “modos em comum” do gênero:

[...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e o que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2007, p.41).

Vemos esta definição como um bom resumo que reúne os vários aspectos do gênero no que tem de subentendido, comum, coletivo, elo, de normativo, prescritivo, de avaliação comum, do que dá acesso ao trabalhador inserir-se no trabalho. A “senha” são os saberes, as avaliações, os modos de fazer, de pensar e avaliar em comum que só os trabalhadores de um grupo compartilham.

Até aqui foi dito, repetidamente, que o gênero é um sistema inacabado, flexível, renovável, plástico, e que, portanto, não pode ser dissociado da noção de estilo.

Dimensão estilística do gênero

Não há como falar de gênero sem falar de estilo, essas são duas faces indissociáveis da atividade⁴⁷. Para Clot (2007), sendo o estilo a renovação dos pressupostos genéricos da atividade, esse possibilita um movimento em que o sujeito, de certa forma, se liberta do curso das atividades esperadas.

Clot e Faïta (2010[2000]) também tomam de empréstimo ao paradigma bakhtiniano, transportando-a para a ação profissional, a noção de estilo. Para eles, o estilo fornece seu modo de ser ao gênero, é o “retrabalho dos gêneros em situação”. O estilo individual é “a transformação de gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das

⁴⁷ Parece-nos que o estilo pode ser considerado uma face da moeda da atividade e o gênero a outra. Ou seja, ele se refere a uma noção mais abrangente. Porém, neste trabalho, em que damos evidência ao gênero, inserimos o estilo como uma de suas dimensões constituintes.

circunstâncias” (CLOT e FAÏTA, 2010[2000], p.126) ou, também em suas palavras, uma “metamorfose do gênero” no curso da ação.

Os autores fazem uma ressalva, que também se remete a um pressuposto bakhtiniano, que quem age deve ser capaz de servir-se do gênero, ou seja, manipular com desenvoltura as variantes que constituem o gênero. O não domínio do gênero, assim, impossibilita a constituição do estilo. Lembramos que “quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2011[1979], p.285), individualidade esta que pode ser associada ao estilo individual que se revela na produção de diferentes gêneros do discurso. Portanto, como reforçam Clot e Faïta (2010[2000]), cada sujeito interpõe, entre si e o gênero coletivo que ele mobiliza, seus próprios retoques do gênero.

O estilo individual não só permite a libertação do gênero, enquanto responsável por um desenvolvimento (intra)psicológico, mas tem também como função a criação e desenvolvimento do gênero que é uma relação transpessoal e coletiva. Enfim, para Clot e Faïta (op.cit., p. 120-130):

[...] o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite superá-la. O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realizam um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoais estabelecidas com os outros - contatos e relações pelos quais poderíamos, em uma perspectiva vigotskiana, definir a consciência (CLOT e FAÏTA, 2010[2000], p. 120-130).

Para Clot (2007), o estilo individual é a transformação dos gêneros em recursos para agir durante as atividades reais, através do desenvolvimento dessas atividades. Sendo a renovação dos pressupostos genéricos da atividade, o estilo possibilita um movimento em que o sujeito, de certa forma, se liberta do curso das atividades esperadas.

Sendo assim, o autor acrescenta que o estilo é parte da renovação e da reavaliação do gênero e que a plasticidade do gênero depende do estilo e vice-versa. Portanto, é também o que pode libertar o profissional do gênero e o que permite desenvolvê-lo. É preciso conhecer o gênero para entender o estilo.

Clot (op.cit.) afirma que se há uma contribuição da psicologia do trabalho para a psicologia do desenvolvimento, é porque esta é uma psicologia do estilo no sentido da distância que o sujeito pode deixar entre si e o trabalho, em prol do seu desenvolvimento. Essa distância está nas contribuições, nas criações profissionais em que se libertam do controle do ofício para transformá-las em recursos pessoais ou coletivos.

O estilo remolda, segundo Clot (2007), transfigura, desenvolve uma variante do gênero profissional. Porém, não se trata de um elemento apenas decorativo da ação, pois é inseparável da eficácia e do desenvolvimento genérico como também subjetivo da ação.

Além de tudo, o autor afirma que um sujeito não vive em um único gênero, mas faz parte de vários gêneros ao mesmo tempo, inclusive podendo agir em um gênero com recursos de outro, o que é parte substancial da criação estilística. Justamente em um ponto de colisão entre gêneros, quando a atividade pertence simultaneamente a dois ou mais gêneros, é que o estilo se forma. A ação é estilística, é o “gênero posto para trabalhar” (CLOT, 2007, p. 202) na situação, “[d]ispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu” (CLOT, 2007, p.203).

Entendemos que o estilo nutre o gênero, carrega a faceta pessoal da atividade, mas só existe por conta do gênero, sendo, portanto, também socialmente determinado.

Finalizamos esta descrição do gênero, discutindo, enfim, o motivo de se pensar no trabalho a partir dele. O gênero existe para organizar o trabalho, para manter, ou como já dito, proteger o trabalho. Assim, para Clot (2007), o maltrato ao gênero ou sua não existência⁴⁸ atinge a vida psíquica. Ao mesmo tempo, para o autor, se o coletivo é privado de suas capacidades devido à desordenação de sua cultura profissional, o gênero é fragilizado. De acordo com o clínico, a ausência de uma prévia organização partilhada perturba a situação. As regras (escritas e não escritas) precisam ser recuperadas para a ação ou então os trabalhadores são isolados em uma situação que se degrada.

No entanto, Clot e Faïta (2010[2000]) ponderam que a existência dos gêneros é geralmente negligenciada, segundo os autores porque o trabalho de organização dos coletivos não é estimulado, o que dificulta o entendimento sobre as obrigações compartilhadas. Percebe-se, assim, a importância da mobilização da psicologia na situação de trabalho, pois já que os gêneros são uma forma de saber como agir no mundo, orientam a ação em um grupo. O desinteresse pelo gênero é o princípio de uma desordem da ação individual.

2.3.1.1 Gênero profissional docente e gênero professoras de inglês do IFPB

Chama-nos atenção as diferentes expressões apresentadas para referir-se ao gênero. Clot (2007), por exemplo, refere-se a *atividades ligadas a uma situação, gêneros de situação*

do trabalho, *gênero de uma situação profissional, atividades do gênero (médico, administrativo)* etc. Clot e Faïta (2010[2000]), por exemplo, usam *gênero social do ofício, gêneros profissionais, gêneros do ofício, gêneros de técnicas, gêneros de/da atividades*. Em Clot (2014), o autor traz ainda as expressões *gênero de organização da atividade, gênero profissional da atividade e gênero da tarefa*⁴⁹. Questionamo-nos se cada uma dessas expressões guarda seu significado específico ou se podem ser usadas com mesmo sentido. Souza-e-Silva (2004), por exemplo, toma *gênero da atividade* como equivalente a *gênero profissional*, embora alerte sobre uma possível distinção feita por Clot e Faïta (2000). É fato que os autores não apresentam uma distinção exata entre a maioria dos termos aqui citados, e, a princípio, é como se eles se equivalessem, com a exceção de *gêneros de técnicas*⁵⁰.

Partindo da que há uma correlação entre os termos *gênero profissional, gênero do ofício e gênero da atividade*, discutiremos sobre estas terminologias e nos posicionamos a respeito dessa nomenclatura.

Faïta (2004)⁵¹ faz uma valiosa observação sobre gêneros e normas, lembrando que toda a atividade social pode remeter à lógica tradicional da oposição entre normas (em sua unicidade) e usos (em sua variedade). Para o cientista do trabalho, porém, o gênero existe porque existem modos possíveis – de dizer ou fazer – de forma diferente. E essas formas de fazer diferente também podem vir a ser gêneros. O gênero da atividade pode “ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante” (FAÏTA, 2004, p. 69). Em outras palavras, o gênero é a

⁴⁸ Ficamos nos questionando sobre a não existência de um gênero, se seria possível mesmo abstratamente, supostamente compor a ideia de um gênero (de atividade) que não exista. Se não existe, não existe (ainda) a atividade propriamente dita, a nosso ver.

⁴⁹ Nos seguintes trechos: “Todavia, já foi demonstrado que um meio profissional desprovido deste *gênero de organização da atividade*, onde cada um é afinado pelo diapasão do trabalho, fica privado de um importante instrumento de ação (CLOT, 1999a, 2008; ROGER, 2007)”; “O *gênero profissional da atividade* é transpessoal (Clot, 2008), como que um traço de união na intersecção do passado e do presente numa história de que ninguém é proprietário” e “Quando o *gênero da tarefa* está em pousio, todo o trabalhador carece de meios para a sua atividade própria e sua iniciativa pessoal” (p.96). (CLOT, 2014, p.95 e 96, grifos nossos).

⁵⁰ Quando Clot e Faïta (op.cit., p.123) mencionam os *gêneros de técnicas*, eles se referem ao regime de utilização das técnicas num dado meio profissional, que constituem uma ponte entre a “operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e pensar de determinado meio”. É possível dizer, no seu ponto de vista, que os *gêneros de discurso* e os *gêneros de técnicas* formam o que se pode designar de *gênero de atividades*.

⁵¹ Faïta (2004) comenta que “há algo de *genérico* em tudo e em todo lugar e, às vezes, temos a impressão de que a noção de *gênero* é apenas uma comodidade para evitar a abordagem de alguns problemas não resolvidos. Entretanto, o que é comum, ou genérico, nas formas de agir e de reagir, de se dirigir ao outro, de compreender, etc., é bem real e produz efeitos. O que está verdadeiramente em jogo na reflexão é a descoberta e a descrição desse *real*” (FAÏTA, 2004, p.66).

possibilidade de se submeter às formas de fazer ou de agir de outra maneira, o que pode vir a ser gênero - formas estabilizadas de fazer - ou ainda normas - caso sejam objeto de julgamento social.

Nesse mesmo texto, o autor traz exemplos de situações em que se identificam gêneros de atividade. Um deles é referente ao modo como professores de francês no ensino primário têm se referido a unidades gramaticais pelos termos “palavrinhas” ou “pedaço de palavra” (no caso de sufixos). De acordo com Faïta (2004), a hipótese é que esses professores que não têm contato material entre si, defrontam-se com a mesma dificuldade: lidar com regras abstratas da língua nesse contexto de ensino infantil. Desse modo, escolhem destacar regras de ação, deixando a identificação para uma fase posterior da aprendizagem. Essas escolhas assinalam provavelmente um gênero de atividade. Para ele não importa como pode ser chamado, “*modo de ensinar a ler sem referência à gramática*”, a sua coerência e reiteração em contextos e situações homólogas são suficientes para sua identificação. Outro exemplo são marcas de um gênero da atividade que se concretizam por formas de fazer comuns aos professores de artes plásticas que se movimentam na aula e incitam os alunos ao movimento permanente. Essas seriam formas de fazer aparentemente específicas a esse grupo de professores em relação aos outros.

Mazzillo (2006) estuda a interpretação e avaliação do agir docente em diários de aprendizagem de professores de línguas em cursos de línguas. Para a autora, as diversas perspectivas avaliativas (diferentes vozes) incidem sobre o “modo de agir” ou “gêneros de atividade” dos professores. Assim, segundo Mazzillo (op.cit., p.29), poderiam ser considerados gêneros de atividade típicas do trabalho do professor “*modo de iniciar as aulas*”, “*modo de ensinar leitura e gramática*”, “*modo de fazer a chamada para conferir a presença dos alunos*”. Ao considerar “modos de agir” como equivalente a “gêneros de atividades”, entendemos que aqui temos a interpretação de gênero de atividade como maneiras em comum de realizar certos tipos de atividades de um grupo de professores.

Por sua vez, Buzzo (2008) em um estudo em que foi realizada uma autoconfrontação cruzada com duas professoras de português, entre outras questões, investiga semelhanças que possam caracterizar um “*gênero profissional*”. Ao mencionar o comportamento gestual das professoras, a pesquisadora refere-se aos gestos como característicos do “*gênero de atividade docente ‘dar aula’*” (BUZZO, op.cit., p.119). Apesar de usar os termos “*gênero profissional*”, como já mencionado, e “*gênero docente*”, percebemos que o termo é usado pela autora tanto para identificar a atividade profissional docente, como para referir-se a uma atividade que

compõe o gênero profissional docente (ao lado de, por exemplo, planejar aula, participar de reuniões pedagógicas etc.).

Mott-Fernandez e Cristóvão (2008) associam a noção de identidade à de gênero profissional, uma vez que essa noção pode contribuir para a verificação, tanto de aspectos diretamente relacionados à profissão professor de LE, quanto de aspectos que interferem na constituição desse profissional. As autoras identificam o gênero “*professores de LE de instituto de línguas*” e relacionam fatores como o conhecimento do professor, as recompensas e vozes que constituem a identidade dos professores como constituintes desse gênero.

Concordamos com o que alega Faïta (2004), que a nomenclatura é de menos importância para identificar o gênero que a coerência e reiteração de sua manifestação em situações homólogas. Porém, precisamos aqui deixar claro o que chamamos neste trabalho de gênero. Como pudemos observar nesta discussão sobre gênero, os tipos de atividades ou o “modo de fazer” em comum é apenas uma das diversas dimensões do gênero. Assim, um tipo de atividade ou um modo de realizar atividades não podem ser equivalentes ao gênero, já que são apenas fatores constituintes de um gênero da atividade dentre múltiplos outros, como as prescrições, as relações do coletivo, os instrumentos de trabalho etc. Desse modo, a nosso ver, termos como, por exemplo, “*gênero de atividade modo(s) de ensinar a ler sem referência à gramática*” Faïta (2004) e “*gênero de atividade maneira de ensinar leitura em aulas de língua estrangeira*” (MAZZILLO, 2009, p.361) são designações de formas de fazer, ou modos de agir, em comum que constituem os gêneros de atividade profissional “*professores de francês no ensino primário*” e “*professores de língua estrangeira*”, respectivamente. Assim como estas, expressões como “*gênero professores de artes plásticas*”⁵², também usada por Faïta (2004) e “*gênero professores de LE de instituto de línguas*” (MOTT-FERNANDEZ E CRISTÓVÃO, 2008) nos parece mais adequado⁵³.

Para encerrar essa discussão, se faz indispensável explicar o que afinal investigamos nesta pesquisa, ou seja, que gênero profissional é este que nos interessa?

Analogamente aos gêneros no sentido bakhtiniano, acreditamos que os gêneros da atividade humana desenvolvem-se e circulam nas variadas esferas da vida, como as esferas familiar, religiosa, artística, científica, política, jurídica, midiática, acadêmica e profissional. Retomamos a noção de Bakhtin (2011 [1979]) que mencionamos no início desta seção de que as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, assim, a diversidade de gêneros é

⁵² Espinassy (2003, apud Faïta, 2004).

⁵³ Para designar o gênero profissional, encontramos por exemplo a expressão “gênero profissional característico da atividade de professores iniciantes” (FREUDENBERGER, 2015) que nos parece mais adequada.

infinita. Há gêneros de atividades específicos de cada uma das esferas de atividade, assim como aqueles que circulam por mais de uma dessas esferas.

É importante fazer uma ressalva sobre o gênero da atividade profissional, retomando a relevância que Clot (2007) atribui à função psicológica do trabalho. Para Clot (op.cit.), o trabalho pode ser visto como um gênero da atividade humana, porém, um gênero peculiar que tem uma relevância essencial, semelhante à da linguagem, para a sobrevivência e desenvolvimento psicológico humanos, como se explicita no excerto a seguir:

No cômputo geral, [...] atribuímos ao trabalho, para além das formas sociais e históricas que o configuram e o reconfiguram, uma originalidade ao menos tão grande quanto a da linguagem no desenvolvimento psicológico do sujeito. Isso porque, se é de fato um dos gêneros da atividade humana entre outros gêneros, ele condiciona a perenização de todos os outros ao assegurar ou não a sobrevivência de cada membro da espécie, mesmo ao preço das mais graves decepções (CLOT, 2007, p.90).

O gênero da atividade profissional, assim, de acordo com Clot (2007), não é apenas um dos gêneros da atividade humana, mas é aquele que garante a existência da espécie, garantindo, assim, a existência dos outros gêneros da atividade humana.

Voltando a fazer o nosso recorte, tomamos aqui, pois, os gêneros da atividade profissional que são compostos das mais variadas atividades de trabalho, sejam estas atividades administrativas, operacionais, de prestação de serviço, técnicas, profissionais etc.⁵⁴ Sendo assim, a atividade do agricultor, do empregado doméstico, pedagogo, médico, jornalista, técnico em informática, motorista, artesão e professor são, por exemplo, gêneros de atividades de trabalho (ou profissionais).

O gênero de atividade profissional do professor (ou gênero profissional docente), por sua vez, se desdobra em professor de inglês, professor de matemática, professor de música, como também professor do ensino infantil, professor universitário, professores do ensino técnico, podendo um profissional viver seu trabalho entre gêneros, como afirma Clot (op.cit.). Nossas colaboradoras são licenciadas em língua inglesa e, após ingressarem no IFPB, trabalham em regime de dedicação exclusiva, o que as situa também no gênero professores do ensino básico, técnico e tecnológico. Simplificamos, pois, e chamamos o gênero profissional, alvo de nossa investigação, de gênero *professoras de inglês do IFPB*. O esquema a seguir é

⁵⁴ Conferir classificação internacional Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations (ISCO). Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2014.

uma tentativa de ilustrar essa discussão sobre a nomenclatura e composição dos gêneros da atividade.



Figura 2.1- Gêneros de atividades profissionais

Os gêneros de atividades profissionais são constituídos pelas dimensões que já foram aqui descritas, quais sejam, *coletiva, prefigurativa, cultural (histórica e situada), direcionada, instrumental e estilística*. Acreditamos que na constituição de um gênero mais específico, como as professoras de inglês do IFPB podemos identificar elementos que fazem parte do gênero da atividade profissional como um todo (circulando em todas as três esferas), aqueles que compõem o trabalho de todo professor (circulando até o limite da esfera do meio) e aqueles específicos da atividade das professoras de inglês do IFPB.

Sendo a autoconfrontação que realizamos um procedimento em que se observou o trabalho do professor em sala de aula, acreditamos que as dimensões (re)configuradas pelas professoras são aquelas que se encontram nas duas esferas mais centrais. Provavelmente, se

tivéssemos gravado momentos do trabalho fora de sala de aula, teríamos a oportunidade de analisar componentes da esfera mais externa, quais sejam, fatores constituintes do gênero da atividade profissional como um todo.

Sobre o dispositivo de autoconfrontação discorreremos a seguir.

2.3.2 A Autoconfrontação

As pesquisas que enfocam o trabalho do professor, a partir de suas configurações linguageiras sobre o próprio trabalho, têm se valido de, e desenvolvido, diferentes ferramentas ou procedimentos que possibilitam o acesso à “linguagem sobre o trabalho”⁵⁵ (NOUROUDINE, 2002). Nesse universo, têm ganhado destaque a interpretação do agir a partir de textos como sessões reflexivas e autobiografias (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003; ROMERO, 2010), diários reflexivos (MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999; MAZZILO, 2005), relatos autobiográficos e fotobiografias (REICHMANN, 2012b), relatórios (M.E. SOUSA e COSTA, 2013), entrevistas (BULEA, 2010), dentre outros.

Alguns dispositivos vêm sendo desenvolvidos, especialmente no campo das Ciências do Trabalho de vertente francesa, e em particular na Clínica da Atividade, com o objetivo de intervir em situações de trabalho. Nas palavras de Clot (2010), são análises da atividade concreta destinadas a mudar situações de trabalho degradadas. Originalmente, esses dispositivos têm como papel a intervenção de psicólogos na formação, no desenvolvimento de trabalhadores ou ainda na melhoria das condições de trabalho. Essas experiências de intervenção têm mostrado que esses dispositivos carregam também em si um potencial metodológico para a análise do agir humano. Desse modo, extrapolando o campo da psicologia e das situações de trabalho em empresas, instrumentos como a instrução ao sócia e a autoconfrontação têm sido (re)apropriados por estudiosos da linguagem. No Brasil, em particular, tais estudos têm se estendido para profissões ligadas à formação e ao ensino, como em Lousada (2006), Buzzo (2008), Rodrigues (2010), Muniz-Oliveira (2011) e Silva (2015).

De maneira geral, esses procedimentos atuam como “ativadores” da consciência do trabalhador, o que pode desencadear aprendizagem e desenvolvimento, ou como melhor explicam Bronckart e Leurquin (2010), “a tomada de consciência das propriedades efetivas de

⁵⁵ A linguagem sobre o trabalho é aquela gerada a partir do próprio trabalhador ou como solicitação de um pesquisador, é a linguagem que interpreta e pode ocorrer entre colegas que evocam o trabalho para “comentá-lo, avaliá-lo, para se justificar, ou por mil razões surgidas no momento” (LACOSTE, 1995, p. 24 apud NOUROUDINE, 2002).

seus próprios comportamentos, assim como de suas próprias tendências, sentimentos, mecanismos de pensamento etc., é um processo susceptível de gerar (ou de favorecer) as aprendizagens e o desenvolvimento” (BRONCKART E LEURQUIN, op.cit, p. 9). Os autores comentam que essa afirmação influenciou os trabalhos da psicologia desenvolvimental, como os piagetianos e vigotskianos, e também é hoje central nos estudos das *análises das práticas* (grifo dos autores) desenvolvidos nas ciências do trabalho e formação de adultos.

Como elucida Bulea (2010, p.28, grifos da autora) a *análise das práticas* expande-se em três perspectivas que segundo a autora são dificilmente dissociáveis já que podem repercutir uma sobre as outras. São elas:

- a perspectiva de *intervenção*, orientada para o *coletivo*, cujo objetivo principal é ajudar grupos de trabalho a resolverem seus problemas ou melhorar suas condições de trabalho;
- a perspectiva de *formação*, orientada para o *indivíduo*, cujo desafio é suscitar um processo de aprendizagem ou desenvolvimento, sustentando-se nos saberes profissionais ou nas capacidades de ação;
- a perspectiva de *pesquisa*, que diz respeito tanto à compreensão das práticas (pelo pesquisador) quanto à *formalização* destas, e tem como problema a melhoria dos dispositivos de formação existentes e a concepção de novos dispositivos adaptados às demandas e necessidades sociais em um dado momento.

Olhamos para o trabalho do professor principalmente sob a terceira perspectiva, a perspectiva de pesquisa, na tentativa de compreender as práticas das professoras de inglês do IFPB. Desse ponto de vista, a intenção do uso dos instrumentos de pesquisa já apontados, longe de ser clínica⁵⁶, é a de gerar textos em que se evidencia a linguagem sobre o trabalho (NOUROUDINE, 2002), assim permitindo o estudo do discurso ou do agir do professor enquanto trabalhador. É essa a principal motivação que temos ao escolher o instrumento de Autoconfrontação na nossa geração de dados sobre o qual nos debruçamos com mais cuidado a seguir.

O procedimento de Autoconfrontação foi originalmente utilizado por Faïta (1996) durante uma experiência de autoconfrontar condutores de trem (TGV) com suas próprias

⁵⁶ Reconhecemos, alinhando-nos com o que afirma Bulea (op.cit.), que mesmo com a primordial intenção de investigar o agir do trabalhador por meio da linguagem, ao utilizar esses instrumentos, ao mesmo tempo, podemos estar criando situações de aprendizagem, desenvolvimento do trabalhador e de (re)configuração do seu agir. Porém, não fazemos uso dos dispositivos descritos com as mesmas responsabilidades, objetivos e intenções cabíveis aos psicólogos do trabalho, ergonomistas ou clínicos da atividade, mas como metodologias de pesquisa do trabalho do professor.

imagens em serviço. Segundo Faïta (1996), restrições e transformações devidas à evolução técnica e organizacional como, por exemplo, a remoção do condutor auxiliar, levou os condutores a uma situação de sofrimento físico e mental. Essas transformações fizeram com que a atividade de condução se configurasse em um objeto privilegiado para as ciências como a ergonomia, a psicologia do trabalho, a psicopatologia etc. Assim, o estudioso propôs a gravação de situações de trabalho seguida de debates no coletivo de condutores, inaugurando o procedimento de autoconfrontação.

Clot (2010) afirma que a autoconfrontação cruzada se ancora em dois pressupostos: a) para atender a pedidos de mudanças de situações de trabalho degradadas, recorreu-se a métodos dialógicos que desenvolvessem o poder de agir de trabalhadores sobre o meio e sobre eles mesmos; b) para que a conflituosidade interna funcione, é necessário que haja conflituosidade social, pois esta é o seu gatilho ativador. Sendo assim, a clínica da atividade propõe manter a vitalidade do diálogo social através da experimentação da função psicológica do coletivo de trabalho. Assim, tendo em vista que o que impulsiona os métodos da clínica é a criação desse diálogo sobre a atividade em uma situação de trabalho, Clot (2010) relaciona a autoconfrontação cruzada com a noção de diálogo bakhtiniana. Sabemos que a noção de diálogo bakhtiniana diz respeito a algo que é inerente ao enunciado, são relações de sentido estabelecidas entre enunciados ou no interior de um enunciado, podendo ainda ser entendida como espaço de luta entre vozes sociais, como explicita Faraco (2009). Para Bakhtin (2011[1979], p. 316), de certo modo, “a compreensão é sempre dialógica” porque na compreensão há sempre duas consciências, dois sujeitos. Assim, o enunciado é responsivo. Além disso, o enunciado é único, porém é criado a partir de enunciados heterogêneos “como que alheios” (p.321). Por outro lado, Bakhtin (op.cit.) nos alerta que o enunciado nunca é apenas um reflexo de algo pré-existente, de algo dado, mas sempre cria algo novo e singular. A argumentação a seguir contempla exatamente a dinâmica do dialogismo.

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (BAKHTIN, 2011[1979], p.327-328).

O dialogismo repousa nesta rede de relações interindividuais (interações) necessárias para a criação do enunciado. O enunciado é criado a partir do que é dado, de vozes previamente existentes fora dele, isto é, sempre vem de algum lugar. Ao mesmo tempo, o

enunciado é dirigido, carrega em si responsividade e alteridade, ou seja, está sempre indo para algum lugar.

Ao invocar Bakhtin, Clot (2010) traz a noção de vozes distintas (plurivocalismo e heterovocalismo⁵⁷), pelas quais são distribuídas as ideias, palavras e reflexões, explicitando que o plurivocalismo e o heterovocalismo são o que impulsionam os diálogos interior e exterior. Para Clot (op.cit.), como o diálogo é constituído também de possibilidades não realizadas, o *diálogo realizado* (que poderia ser relacionado ao diálogo aparente bakhtiniano) não monopoliza o *real do diálogo* (CLOT, 2010, p. 230, grifos do autor).

Continuando as reflexões sobre o diálogo bakhtiniano, Clot (op.cit.) retoma a questão das fronteiras flutuantes que há entre as palavras do outro e as nossas palavras, já que nossa fala é repleta das palavras do outro. Clot (op.cit.) continua elucidando que há um combate dialógico que ocorre entre as palavras do outro e as palavras pessoais, mas também esse combate ocorre no interior da palavra pessoal, ou no “microdiálogo” (o diálogo interior que faz a palavra pessoal uma história da palavra). Já o “grande diálogo” é aquele que ultrapassa o perímetro da troca atual entre dois interlocutores (mas do qual participam).⁵⁸ Enfatizando essa inevitabilidade do dialogismo, o clínico afirma que “[a] abertura à alteridade dialógica não é uma escolha. Ela é insuprimível. Na melhor das hipóteses, pode-se transformar a passividade em atividade, em fazer algo para si ao desenvolvê-la” (CLOT, 2010, p.234).

Dessa maneira, o real da atividade dialógica é que deve explicar-se, não sendo possível a verdade teórica explicar a atividade real. Para Clot (op.cit.), esse deve ser o espírito do gênero de análise do trabalho que é desenvolvido na clínica da atividade: não trapaceado o real, as verdades estabelecidas são submetidas à prova. O dispositivo da autoconfrontação põe artificialmente um limite interlocutório em que essa experiência pode ser possível. Esse dispositivo, segundo o autor, pode ser qualificado como uma “centrífuga dialógica”. Sendo uma experimentação dialógica, é destinada a produzir e mobilizar novos recursos dialógicos para a transformação das situações de trabalho comuns.

Como sabemos, a autoconfrontação pode ser cruzada ou simples. Clot (2010) apresenta as fases da autoconfrontação cruzada, que decompõe em etapas.

A primeira fase é composta das seguintes etapas: a) constituição de um coletivo de profissionais voluntários (ou nas palavras de ODDONE et al., 1981, apud CLOT, op.cit, da

⁵⁷ Heterovocalismo, na interpretação de Clot, é o volume que a superfície do diálogo não é capaz de envolver completamente.

⁵⁸ Clot (op.cit.) retoma ainda a noção de sobredestinatário, que se distingue do destinatário concreto, como aquele do qual o autor também espera uma resposta, e que assume uma identidade ideológica variável, que pode

‘comunidade científica ampliada’), b) a observação das situações de trabalho e c) a determinação de sequência de atividade comum para gravação em vídeo. Essa fase procura construir, individual e coletivamente, uma redescoberta da experiência ou uma desnaturalização da atividade. A desnaturalização se dá através da desconstrução da ideia de que os trabalhadores reúnem uma série de rotinas e automatismos e a compreensão de que cada um traz uma experiência e faz escolhas também com bases subjetivas.

A segunda fase se desenvolve através das etapas: a) gravação em vídeo de uma sequência de atividade; b) confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade junto com o pesquisador – autoconfrontação simples; e c) confrontação do profissional com a mesma gravação, na presença de um colega que também já se confrontou com sua própria atividade, além do pesquisador – autoconfrontação cruzada. Essa segunda fase tem como propósito as duas coletas de registro em vídeo correspondentes às atividades e às confrontações. Nesse momento, para o pesquisador não é interessante buscar compreender o porquê das ações dos trabalhadores, mas convidá-los a descrever os gestos e operações observáveis, levando-os a se interrogarem sobre o que eles próprios observam. Segundo Clot (2010):

A decomposição dos gestos pelo próprio profissional adquire, assim, um estatuto completamente diferente. Em vez de isolar elementos da atividade, cuja lógica deveria ser recomposta pelo pesquisador, o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há de fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer. Ou seja, o resultado da análise não leva, em primeiro lugar, aos conhecimentos da atividade, mas, quase sempre, aos espantos em torno de acontecimentos difíceis de interpretar de acordo com os cânones do discurso convencional (CLOT, op.cit., p. 240).

Na terceira fase, permite-se deslocar a confrontação para outros estágios da ação: a) o coletivo profissional de partida, b) o comitê de monitoramento da intervenção, c) o coletivo profissional ampliado. Esse momento é de restituir as análises ao coletivo. A terceira etapa, descrita por Clot (op.cit.) é, a nosso ver, uma etapa em que há uma intervenção clínica que incide no coletivo maior de trabalho, o que não condiz, como já observamos, com os objetivos de nossa pesquisa os quais não incluem nenhuma interferência no trabalho das colaboradoras. Sendo assim, nesta pesquisa, recorreremos à autoconfrontação simples, que inclui:

- a) a gravação (em vídeo) de uma sequência da atividade;

ser, por exemplo, Deus, o povo, a ciência (no dizer de Bakhtin) aos quais Clot (op. cit.) acrescenta *o ofício*, no campo da análise psicológica do trabalho.

- b) a gravação (em vídeo) da confrontação do profissional com esta sequência de atividade junto com o pesquisador.

Descritas as fases do dispositivo, vejamos agora as implicações da autoconfrontação sobre a reflexividade ou tomada de consciência, no desenvolvimento humano e na percepção de gêneros e estilos da atividade.

A autoconfrontação, para Clot (2010), possibilita a interpretação da própria situação, e assim tem como objetivo que, na medida do possível, os profissionais se liberem de suas maneiras usuais de pensar e dizer suas atividades. Para o autor, o profissional precisa ter a oportunidade de liberar-se de suas reflexões habituais para agir. Porém, discordando de Schön (1994 apud Clot), ele não acredita que só aí o profissional se torna reflexivo, mas passa a ser aquele que não reflete mais como antes. Clot (op.cit.) inclusive retoma Vygotsky para se referir à questão da tomada de consciência, lembrando que para ele a consciência é como um eco, pois é a experiência vivida de experiências vividas.

Sendo assim, a tomada de consciência não é “[...] 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” (CLOT, op.cit., p.148). A tomada de consciência, em suas palavras, seria transformação, desenvolvimento e reconversão da experiência em uma história inacabada. Não se trata apenas de um reencontro com o passado, mas a metamorfose do passado. Não é reencontrar um passado intacto pelo pensamento, mas o “re-viver” e “fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente” (CLOT, idem). Para o autor, sua abordagem não privilegia a experiência já realizada, já vivida por si só, mas a importância dessa experiência se dá na medida em que esta se transforma em um meio de fazer outras experiências.

Clot (2010) afirma que a pesquisa vai além do funcionamento da atividade, ela aponta para o desenvolvimento. Sendo assim, deve-se tanto compreender para transformar como também transformar para compreender. O objeto, para ele, não é tanto a atividade em si, mas o desenvolvimento e os impedimentos dessa atividade. Segundo o autor, a experiência profissional pode ser reconhecida graças à sua transformação e se torna visível justamente, como já mencionamos, “[...] quando se torna o meio para viver outras experiências” (CLOT, 2010, p.147). E ainda acrescenta que “[...] agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências” (CLOT, op.cit., p.147).

A linguagem tem participação fundamental nessa tomada de consciência e nesse desenvolvimento no âmbito da análise do trabalho, sobre os quais versa Clot (op.cit.). Ainda

segundo o autor, a verbalização é instrumento de ação interpsicológica e social. Do seu ponto de vista, a linguagem é ela mesma uma atividade do sujeito, não se resumindo a um meio de acessar uma outra atividade.

Para Clot (2010), o diálogo entre os profissionais possibilitado pela autoconfrontação (cruzada) faz com que seja possível reviver o gênero, já que ela o torna visível, discutível e oferece ao coletivo a possibilidade de um aperfeiçoamento do gênero ou de um questionamento que leve a uma validação coletiva de novas variantes. Dessa maneira, mantém-se o gênero vivo, ou seja, conservam-se as qualidades de um instrumento da ação.

Referindo-se ao que foi observado nos estudos com os condutores do TGV, Clot (op.cit.) menciona a *construção do eu* em um momento da autoconfrontação na qual o trabalhador descobre seu trabalho e também a qualidade de sujeito de sua atividade. O “eu” do discurso corresponde ao “eu” da imagem. Também se revela um “a gente” concernente ao discurso genérico que está relacionado com o que o autor denomina *gênero* como *instrumento* coletivo da ação. O profissional mostra-se como parte integrante de um coletivo cujos membros, que executam a mesma tarefa, não são obrigados a agir do mesmo modo. Sendo assim, pode haver ruptura, ou seja, a singularidade em oposição ao genérico. O profissional pode tanto se servir dos recursos disponibilizados pelos gêneros como romper com esses gêneros. Conforme o autor, “[...] a maneira como os atores podem entrar no jogo do genérico, do pré-construído – ou, pelo contrário, liberar-se dele – é que prevalece quando eles manipulam, com destreza, os gêneros” (CLOT, op.cit., p.142).

Esse rompimento ou liberação a que se refere Clot (op.cit.) é o que permite perceber a estilização do gênero. Segundo o autor, por refrações sucessivas, “a atividade ‘se decanta’ e ‘se sedimenta’, ‘desliga-se’ do gênero em que, usualmente, se realiza e o torna visível” (CLOT, op.cit., p.145). Assim, “se o estilo é uma reavaliação, uma acentuação e um retoque dos gêneros na ação e para agir, a análise do trabalho favorece, então, a elaboração estilística para revitalizar o gênero” (CLOT, idem).

Diversos estudos que se dedicam a investigar o trabalho do professor, utilizam a autoconfrontação como procedimento metodológico. Lousada (2006), por exemplo, investiga o trabalho de um professor de francês a fim de analisar elementos do trabalho prescrito, realizado e real, a partir da realização de autoconfrontações simples. Para a pesquisadora, a autoconfrontação é uma alternativa para analisar o trabalho realizado, fazendo emergir também o trabalho real. Lousada (op.cit.) acrescenta que esse instrumento seria uma alternativa em programas de desenvolvimento de professores porque evidencia a parte

subentendida do trabalho educacional fazendo com que se evidencie e, ocasionalmente, evolua o gênero profissional.

Em sua pesquisa, Buzzo (2008) realiza autoconfrontação cruzada com duas professoras de língua portuguesa, com o objetivo de investigar as representações construídas em conjunto pelas professoras sobre o ensino da produção de diários de leitura. Nesta investigação, a autora verificou semelhanças e contrastes indiciados nos textos das professoras. Para Buzzo (op.cit.), os contrastes evidenciam o estilo de cada uma em ação em sala de aula, enquanto as semelhanças apontam para traços comuns do gênero docente.

Sobre os elementos linguísticos nos textos resultantes de autoconfrontação, Medrado (2008) observa, por exemplo, em sua pesquisa que a autoconfrontação evidencia um tipo de discurso motivado pelo uso da imagem. Daí a recorrência de elementos como o truncamento na sequencialidade de ideias, o encadeamento de uma outra ideia gerada pelo vídeo, a deitidade ancorada nas imagens e a recorrência de verbos no eixo do *ver* (MEDRADO, op.cit., p.257, grifo da autora). Para a pesquisadora, o procedimento permite um processo de *espelhamento*, uma vez que o que foi preponderante nas reflexões das professoras envolvidas na pesquisa foi o olhar para si mesmas, muito mais que para outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Uma relevante contribuição para aqueles que utilizam o instrumento de autoconfrontação é dada por Rodrigues (2010). A autora analisa comparativamente a instrução ao sócia e a autoconfrontação para identificar características linguísticas, textuais e discursivas que indiquem semelhanças e diferenças entre esses procedimentos. Rodrigues (op.cit.) constata que os textos de autoconfrontação são mais subjetivos, tendo em vista que as avaliações nesses textos são mais explícitas. Portanto, para autora, a autoconfrontação simples destaca elementos de avaliação do trabalho docente e a Instrução ao Sócia pertencente aos textos do como fazer o trabalho docente (RODRIGUES, op.cit.).

Dantas (2014) analisa como quatro professores de inglês da escola pública percebem-se enquanto professores de alunos com necessidades específicas visuais. Dentre outros temas, os textos dos professores destacam a ausência da formação para trabalhar com esses alunos e as reconfigurações do agir devidas aos seus conflitos e à necessidade de se adaptar e responder às necessidades dos alunos. A pesquisadora defende que a autoconfrontação possibilita uma transformação tanto dos professores pesquisados, como de pesquisadores.

Por sua vez, Silva (2015) investiga a prática pedagógica de professores-alfabetizadores no contexto de ensino de Educação de Jovens e Adultos, relacionando os gestos didáticos e os saberes docentes evidenciados. Segundo o pesquisador, as interpretações do próprio agir,

realizadas via autoconfrontação, revelaram diferenças nos posicionamentos dos professores confrontados com seu próprio trabalho. Para Silva (op.cit.), quanto mais experiência tem, menos o professor explicita autorreflexões que mostrem fragilidades e imprevistos de seu agir profissional.

Percebemos, com esse apanhado de pesquisas que se utilizam da autoconfrontação, como esse instrumento metodológico está consolidado nas pesquisas que se voltam para o trabalho do professor em seus mais diversos enfoques.

A seguir, apresentamos as bases epistemológicas do ISD e os elementos linguístico-discursivos em que nos amparamos nesta pesquisa.

2.4 Bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ancora-se, de acordo com Bronckart (1999), em diversas correntes filosóficas e das ciências humanas, como abordagens da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia, Psicossociologia, entre outras, que corroboram com uma posição epistemológica interacionista social. Para entender o que significa o Interacionismo Sociodiscursivo dentro desse panorama, vejamos o que o estudioso pondera a respeito.

O interacionismo social, segundo Bronckart (op.cit.), leva em conta a historicidade do ser humano, considerando as condições sob as quais desenvolveram-se organizações sociais e formas de interação semiótica. Para tanto, ele assume o *caráter dialético* e *materialista* do desenvolvimento humano. Inspirado em Marx e Engels, o autor reconhece que o processo de evolução dotou o ser humano de capacidades que lhe permitiram criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar cooperação no trabalho (o que originou as formações sociais) e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Percebe-se, portanto, a importância dos instrumentos, também da linguagem e do trabalho na constituição da consciência. O pensamento materialista considera ainda (BRONCKART, 2008) que o universo, incluindo os processos de pensamento humano, é constituído pela matéria. Sendo assim, encaixa-se aqui outro princípio norteador do interacionismo: o *monismo spinoziano*⁵⁹. Bronckart (1999) admite que esta posição monista que assume deriva de sua filiação a psicologia vigotskiana, sobre a qual discorreremos um pouco adiante. Segundo esta posição monista, o universo é constituído de uma substância única homogênea em permanente atividade. Até mesmo os processos psíquicos ou de pensamento humano são substancialmente

⁵⁹ Em oposição ao dualismo cartesiano entre físico e psíquico.

materiais, pois, o físico e o psíquico são apenas duas das múltiplas propriedades dessa substância.

O que Bronckart (1999) defende é um posicionamento epistemológico interacionista, no sentido de que recusa um determinismo das capacidades próprias do agente (defendido pelo cognitivismo) ou dos pré-construtos sociodiscursivos. Considerando essa visão reducionista, o autor sustenta que a atividade de linguagem é tanto o lugar quanto o meio das interações sociais constitutivas do conhecimento humano. Para o autor:

é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõe todo agente humano, representações *in fine* individuais, no sentido de que se organizam em função das características específicas do percurso experiencial de cada agente, erigindo-o, desse modo, em uma pessoa irreduzivelmente singular (BRONCKART, 1999, p.338-339).

Interessante notarmos que nesta visão interacionista, a atividade de linguagem não é considerada apenas como resultado de uma prática que reproduz conhecimentos coletivos, mas também como uma prática que é reelaborada por cada agente que se apropria dela.

Finalmente, o que as correntes reunidas como basilares do ISD têm em comum, de acordo com Bronckart (1999, p.21), é que todas elas partem da premissa que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”.

Rejeitando concepções criacionistas ou essencialistas, Bronckart (2008) afirma que o ser humano deve ser analisado em uma perspectiva genealógica ou genética, no sentido que Piaget e Vygotsky dão a esse termo. Assim, o autor aposta em uma *análise descendente* que leve em conta os pré-construídos do ambiente humano, os processos de mediação sociosemióticos que promovem a apropriação desses pré-construídos, os efeitos da mediação e apropriação na constituição do pensamento consciente e no desenvolvimento ao longo da vida. Para compreendermos um pouco melhor esses processos, recorreremos a pressupostos vygotskianos relevantes para os estudiosos da linguagem.

Para Vygotsky (2008 [1987]), o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. Assim, no processo de desenvolvimento cognitivo humano existe igualmente uma fase pré-

linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. Ao longo do desenvolvimento, porém, a fala e o pensamento se encontram, resultando no pensamento verbal.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 2008 [1987]), p.189-190).

Continuando a descrição do processo da relação entre pensamento e linguagem, estando as estruturas da fala dominadas, tornam-se estruturas do pensamento. Sendo assim, o desenvolvimento do pensamento passa a ser determinado pela linguagem, ou seja, pelos “instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VYGOTSKY, op.cit., p.62). Admite-se então o desenvolvimento do pensamento verbal, de caráter histórico-cultural. Podemos ver, com isto, o reconhecimento da linguagem enquanto instrumento do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a relevância da experiência sócio-cultural nesse processo. Portanto, é fundamental que compreendamos a relação entre signo e instrumento para Vygotsky.

Vygotsky (2007 [1984]) reconhece uma relação entre signo e instrumento afirmando que “[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (Vygotsky (2007 [1984]), p. 53). Por outro lado, pondera que há muitas diferenças entre os dois. Ambos exercem uma função mediadora, porém o signo é orientado internamente, não modifica o objeto. Já o instrumento é orientado externamente, sendo assim, conduz a influência humana sobre o objeto. O signo medeia a atividade comunicativa humana. De acordo com Vygotsky (op.cit.), tal atividade é uma função psicológica superior e é possível a partir da internalização de uma atividade de interação social (processo que diferencia a psicologia humana da animal). Logo, “o problema do pensamento e da linguagem [...] torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, da psicologia social” (VYGOTSKY, op.cit., p.63).

O papel central da linguagem e da interação no desenvolvimento humano, descrito através de uma ótica histórica e social, fundamenta esta psicologia sócio-interacionista. Por isso o ISD está inscrito nesta psicologia que, de acordo com Bronckart (2008), deve “sair de si mesma, ou, mais precisamente, deve rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições

metodológicas do positivismo que a fundou, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p.30).

Já sabemos que no âmbito do ISD (1999), a linguagem humana está associada às atividades sociais. Assim, a semiotização é o que permite a geração do que Bronckart denomina **atividade de linguagem**. Para Bronckart (op.cit.), a *ação de linguagem* pode ser tanto considerada em um âmbito sociológico – parte de atividades do grupo –, como em um âmbito psicológico – conhecimento disponível em um organismo ativo que tem responsabilidade. Com base na *semântica da ação* e na *teoria da atividade*, Bronckart (2006) considera que *agir* é um termo genérico para qualquer forma de intervenção observável no mundo. Para o autor, a *ação* relaciona-se a intervenções deliberadas e movidas por um motivo, intenção e capacidade de uma pessoa particular, correspondendo, assim, a um nível individual ao agir. Já a *atividade* é uma leitura do agir motivada pela dimensão coletiva, assim, implica motivos, intenções e normas de ordem coletiva e social.

Segundo Bronckart (2008), a filosofia analítica (de Wittgenstein, Anscombe, von Wright, Austin, entre outros) e a semântica da ação (Ricoeur) não levam em conta o caráter coletivo das atividades, entendendo o agir como produção de um ator solitário, além de não considerarem os fatores históricos, sociais, culturais que podem influenciar o agir. Essas teorias deixam de lado aspectos do agir como o acordo, o partilhamento e não consideram o ator como uma entidade dialógica. Por outro lado, Bronckart (op.cit.) acredita que Habermas propõe uma teoria do agir que se enquadra nas ciências sociais e que procura superar as concepções de um agir racional ou estratégico, considerando, assim, fatores socioculturais e semióticos não considerados pelos estudos já mencionados.

Habermas (1983) lembra que o termo “racionalidade” foi introduzido por Max Weber para descrever o processo de desenvolvimento da atividade econômica capitalista e das relações nela implicadas. Esse processo amplia os setores sociais submetidos a critérios de decisão racional e está vinculado à industrialização do trabalho e à institucionalização do avanço técnico e científico. O filósofo alemão parte da crítica elaborada por Marcuse para corroborar que nesse conceito de racionalidade subjaz uma “forma inconfessada de dominação política” (HABERMAS, op.cit., p.313). Segundo Habermas (op.cit.), Marcuse afirma que sob essa lógica de racionalização, a dominação nas sociedades capitalistas industrialmente desenvolvidas tende a perder o caráter opressivo e a se tornar racional. Assim, a racionalidade da dominação mantém um sistema que se legitima pelo crescimento de suas forças produtivas ligadas ao progresso técnico-científico. Reconhece-se a submissão dos

indivíduos ao sistema de produção e essa submissão tende a desaparecer da consciência do povo porque se justifica em nome do progresso técnico-científico e do domínio da natureza.

A partir dessas formulações sobre racionalização, o filósofo tece suas próprias proposições, sugerindo a distinção entre trabalho e interação ou agir racional-com-respeito-a-fins e agir comunicativo.

“Trabalho”⁶⁰ (HABERMAS, 1983, p. 320-321), ou *agir racional-com-respeito-a-fins* realiza objetivos definidos em condições dadas e corresponde a um agir instrumental, uma escolha racional, ou a combinação dos dois. Desdobrando a definição desse agir, o autor considera que:

- o agir instrumental é regido por *regras técnicas*⁶¹ baseadas no saber empírico, organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um controle eficaz da realidade;

- a escolha racional é regida por estratégias fundadas no saber analítico, esse agir estratégico depende de uma avaliação correta das possíveis alternativas do comportamento resultante de uma dedução feita com o auxílio de valores e de máximas.

Explicando com mais detalhes, Habermas (op.cit.) alega que esse é um agir fruto do desenvolvimento da racionalidade técnica, resultante da expansão do mundo industrial capitalista e propõe-se a ampliar as forças produtivas, o sucesso, a conquista de um fim. Para o autor, isto ajuda a legitimar a dominação já que a noção de classes desaparece da consciência e se torna latente, contando para isso com a regulação do Estado. O autor mostra que não apresenta uma postura radicalmente contrária a essa racionalidade, pois são a técnica e a ciência que contribuem para a conservação do ser humano. Porém, o que ele critica é que tal racionalidade interfira na esfera que diz respeito ao agir comunicativo. Isso porque a racionalidade realizada através do agir comunicativo seria a forma legítima do desenvolvimento da emancipação e da ampliação da comunicação humana livre de dominação.

Agir comunicativo, ou interação, por outro lado, é descrito por Habermas (op.cit.) como vemos a seguir:

- uma interação mediatizada simbolicamente regida por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes;

⁶⁰ Aspas do autor (HABERMAS, op.cit., p. 320).

⁶¹(HABERMAS, op.cit., p. 321, grifo do autor).

- tais normas sociais são fortalecidas por sanções, seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente;
- a vigência das normas sociais é fundamentada exclusivamente na intersubjetividade de um entendimento acerca das intenções e é assegurada pelo reconhecimento universal das obrigações.

Segundo o autor, a racionalidade realizada através do agir comunicativo seria a forma legítima do desenvolvimento da emancipação e da ampliação da comunicação humana livre de dominação. A ação comunicativa, tal qual é concebida por Habermas (1983), seria aquela que envolve sujeitos, pressupostamente em relação de igualdade, que se engajam em uma relação interpessoal de procura por um acordo sobre uma situação de ação. Portanto, essa forma de ação constitui-se um lugar privilegiado para a racionalidade.

Habermas (2010) considera que as teorias da ação postulam que os participantes de uma interação devem ter conhecimentos e interpretações das situações minimamente coincidentes, admitindo a troca de informações e a comunicação linguística. Em outras palavras, deve haver um *mútuo acordo*, que não pode ser imposto por nenhuma das partes. Por outro lado, a ação teleológica (ou ação orientada para o êxito, ação regulada por normas, atividade orientada para fins) isola quem age dos outros porque as ações desses outros – adversários – são restrições à realização do próprio plano de ação. Já na ação orientada para um acordo, os participantes de uma interação dependem uns dos outros e do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. Segundo Habermas (op.cit.), a ação comunicativa e a ação estratégica são dois tipos de ação social que são alternativas da perspectiva do próprio ator, assim, os participantes de uma interação têm de escolher, entre uma atitude orientada para o entendimento ou orientada para o êxito.

Sobre as origens da ação comunicativa, Bronckart (2008) faz uma reflexão antropológica na qual considera que a criação de instrumentos e o uso em atividades complexas gerou a necessidade de um mecanismo para se buscar um acordo sobre o contexto de atividade e o papel dos indivíduos na atividade. Tal mecanismo é a linguagem que para Habermas é um “mecanismo de criação de unidades semiológicas *arbitrárias* e *socioconvencionais*” (BRONCKART, op.cit., p. 24). A partir das práticas verbais é que Habermas faz a distinção entre agir *teleológico* – que Bronckart prefere chamar de *praxiológico*⁶² – e agir *comunicativo*. Bronckart comenta que o agir comunicativo é articulado

⁶² Para Bronckart (op.cit.), como o agir teleológico está especificamente relacionado ao mundo objetivo, este termo não seria o mais adequado para se referir a um agir que visa a produzir um efeito nos três mundos

ao agir praxiológico. Esse primeiro é instrumento por meio do qual se manifestam avaliações sociais das três formas de agir praxiológico.

Apropriando-se dessa teoria do agir comunicativo, Bronckart (op.cit.) sente a necessidade de ampliá-la porque, de acordo com o autor, a teoria não permite distinguir o que é do plano do agir do que é do plano desse agir em enunciados de uma língua. Dessa maneira, ele formula algumas proposições complementares às orientações habermasianas.

Uma delas diz respeito ao estatuto do signo e seu caráter arbitrário e convencional segundo Habermas, sobre o que Bronckart (op.cit.) comenta que só quando os signos se encontram socialmente estabilizados podem servir para designar fenômenos e dar conta do agir humano e suas pretensões à validade em relação aos *mundos formais*⁶³ (HABERMAS, 1987). Sendo assim, segundo Bronckart (op.cit.), o agir comunicativo se manifesta em pretensões de validade designativa que, uma vez ratificadas, tornam-se signos de uma língua. Simetricamente, o agir praxiológico se manifesta em pretensões práticas à validade relativas aos mundos representados, pretensões essas que podem ser metodologicamente consideradas, independentemente de qualquer efeito do agir comunicativo.

Para Bronckart (2008), também é necessário considerar que as condições do agir praxiológico associado ao agir comunicativo podem gerar debates sobre a “pretensão de validade designativa” (BRONCKART, op. cit., p.27) - ou significação - dos signos. E é esse processo dialético que explica o fato de que os signos nunca estão totalmente estabilizados, eles evoluem permanentemente e as línguas transformam-se com o tempo.

Outra proposição de Bronckart (op.cit.) é a de que a interação dos signos com o meio praxiológico não ocorre de modo direto ou isolado. Os signos se estruturam em textos, com modalidades de organização diferentes, que se relacionam com a natureza do agir praxiológico a que estão articulados, finalmente justificando que se fale em gêneros de textos. Por fim, o autor alega que é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados.

Podemos observar que essa ampliação bronckartiana das noções de Habermas aprofunda mais a dimensão linguística e, mais especificamente, textual do agir, o que é compreensível, tendo em vista as preocupações desse estudioso concernentes à linguagem.

Assim, o objeto de interesse do ISD é a atividade de linguagem. A atividade de linguagem, por sua vez, “se organiza em **discursos** ou em **textos**” (BRONCKART, 1999, p.

(objetivo, social e subjetivo) e que inclui as três dimensões do agir (teleológico, regulado por normas e dramatúrgico).

⁶³ Os mundos formais (HABERMAS, 1987) estão descritos na subseção 2.4.2.2 deste capítulo.

35, grifos do autor). Sendo o texto fundamental no processo de socialização humana, o ISD tem desenvolvido estudos amparados no que Bronckart (op.cit.) chama de arquitetura textual.

2.4.1 A arquitetura textual

O termo arquitetura textual é um empréstimo que Bronckart (1999) faz aos estudos de Genette, que cunha esse termo em seus estudos no campo da narrativa. Para descrever a arquitetura textual, Bronckart (op. cit.) faz uma analogia a um folhado, o texto seria, assim, constituído de camadas sobrepostas.

Sabemos que o folhado textual sofreu modificações desde a sua primeira elaboração por Bronckart (1999), passando por uma releitura em Bronckart e Machado (2005), e sendo reformulado conforme Machado e Bronckart (2009). Tais modificações incidem sobre os níveis de análise. Em virtude das últimas reformulações, a análise textual/discursiva passa pelas seguintes camadas: a) uma análise do nível *organizacional*, b) uma análise do nível *enunciativo* e c) uma análise do nível *semântico* (MACHADO e BRONCKART, 2009)⁶⁴.

O **nível organizacional** inclui além da identificação do *plano global* do texto (conteúdo temático), dos *tipos de discurso*, as *sequências* e os *mecanismos de textualização* (de coesão e conexão). No **nível enunciativo** estão as *vozes* e as *modalizações* e as *marcas de pessoa*. O **nível semântico** é constituído pelos *tipos de agir* e as *figuras de ação*.

Em nossa pesquisa, a leitura dos nossos dados partiu da identificação dos *conteúdos temáticos* mais recorrentes no discurso das professoras, portanto se faz importante comentarmos a esse respeito. O **nível organizacional** seria a parte mais profunda do folhado. Nesse nível, o plano global estaria como a parte visível no processo de leitura podendo ser codificado em um resumo, referindo-se, assim, à organização de conjunto do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, 2006). Machado e Bronckart (2009), com base em Adam (2006, apud MACHADO e BRONCKART, op.cit.), para que conheçamos um texto como um todo é preciso identificar o plano de texto e suas partes e/ou as sequências (ou subtextos no interior do texto). Ainda segundo os autores, os pesquisadores do Grupo ALTER têm nomeado essas partes textuais de acordo com termos da semiologia do agir ou com termos

⁶⁴ Lembramos aqui que além da análise textual/discursiva, os estudos interacionistas sociodiscursivos têm se dedicado à *identificação do contexto de produção dos textos*, etapa geralmente anterior à análise textual e que inclui a identificação do contexto sócio-histórico de produção, o suporte em que é veiculado, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção (emissor, receptor (e seus papéis sociais), local, tempo, instituição social e objetivo da produção. Fazemos a identificação da situação de produção das autoconfrontações no nosso capítulo metodológico (MACHADO e BRONCKART, 2009).

referentes aos elementos constitutivos do trabalho docente. Além disso, Machado e Bronckart (op.cit.) afirmam que para identificar o plano global, podemos nos servir de índices linguísticos (como macroorganizadores textuais), índices peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), índices cotextuais (parágrafo introdutório) e nosso conhecimento prévio do gênero textual.

Os *tipos de discurso* são definidos pelo autor como “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto” (BRONCKART, 2006, p.148), isto é, designam os diferentes segmentos que o texto comporta (ex. segmentos de discurso teórico, de narração etc.). As *sequências*, ou seja, os modos de planificação de linguagem são desenvolvidos no interior do plano geral do texto (ex. sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.).

Em nossa análise, não nos aprofundaremos na análise do nível organizacional como um todo, o que significa que não entraremos na análise das sequências ou tipos de discurso, nem mesmo na análise detalhada de todos os tópicos temáticos. Na verdade, essa identificação nos serviu para a identificação de conteúdos temáticos recorrentes, o que serviu para a organização textual de nossa análise.

Além dos conteúdos temáticos, que nos deram o fio condutor da análise, analisamos as avaliações e fontes de avaliações que se revelam através da análise do nível enunciativo. A seguir, nos aprofundamos a respeito desse nível que aqui mais nos interessa.

2.4.2 O nível enunciativo

O nível enunciativo é aquele que acreditamos ser mais o expressivo dos que acabamos de descrever para a investigação das (re-)configurações das professoras sobre o próprio trabalho, como veremos adiante. A proposta bronckartiana, como veremos a seguir, apresenta categorias inspiradas em estudiosos como Ducrot, Genette e Adam. Contribuições de outros autores e pesquisadores⁶⁵, como os membros do Grupo ALTER-LAEL (PUCSP) também têm sido incorporadas ao nível enunciativo.

Em relação ao posicionamento enunciativo, Bronckart (1999) lembra que essa problemática já foi abordada, em suas palavras, de modo muito esclarecedor e refinado, por Bakhtin e sobretudo por Genette (1972, apud BRONCKART, op.cit.) e Ducrot (1984, 1989, apud BRONCKART, op.cit.). Porém, ao invés de discutir essas diferentes visões, que para ele

⁶⁵ O grupo ALTER-LAEL (PUCSP), por exemplo, também tem se ancorado em trabalhos de Kerbrat-Orecchioni. Conferir Machado e Bronckart (2009).

apresentam-se em excesso e sustentam-se em referências psicológicas ou sociológicas *ad hoc*, o autor elabora sua própria conceitualização em coerência com o viés da psicologia de linguagem em que se sustenta. Sendo uma perspectiva de ordem psicológica, há uma tentativa de identificar assim como conceituar operações em que se baseiam os fenômenos linguísticos.

Sob tal ponto de vista, Bronckart (1999) nos apresenta os *mecanismos enunciativos* como sendo aqueles que colaboram mais nitidamente para a manutenção da coerência pragmática, ou interativa, do texto. O autor também usa os termos *mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização* (BRONCKART, 2006) e reforça que esses são mecanismos que deixam explícitos o engajamento enunciativo e conferem ao texto coerência enunciativa. Bronckart (2008) ainda usa o termo *mecanismos de responsabilização enunciativa* para se referir a esse que, segundo ele, é o nível mais superficial da arquitetura textual, justamente por operarem quase independentemente da progressão do conteúdo temático e estarem menos necessariamente presentes que os mecanismos anteriores, servindo, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários.

São esses mecanismos que esclarecem os posicionamentos enunciativos, isto é, as instâncias que assumem o que é enunciado no texto. Também manifestam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre aspectos do conteúdo temático e visam orientar a interpretação do texto por seus destinatários. Por serem independentes da progressão do conteúdo temático e mostrarem, portanto, uma menor dependência em relação ao que precede e ao que se segue no eixo sintagmático, têm estatuto de ordem interativa (BRONCKART, 2006), ou pragmática (BRONCKART, 2008), e podem ser chamados de mecanismos configuracionais, retomando uma terminologia de Adam⁶⁶ (1990, apud BRONCKART, 2006). Apresentamos, nas subseções a seguir, cada um desses mecanismos.

2.4.2.1 Vozes

Aprofundando-se nas reflexões sobre as instâncias de enunciação, Bronckart (1999) questiona quais são as instâncias que assumem ou que se “responsabilizam” tanto pelas

⁶⁶ Adam (1991) divide a organização do texto em planos de organização textual. O autor defende que os efeitos de sentido de um texto dependem de representações pragmática e estrutural, as quais chama de *dimensão configuracional* e *dimensão sequencial*. Assim, para ele o texto é organizado, por um lado, configuracionalmente ou pragmaticamente. A *configuração pragmática* comporta as dimensões *argumentativa*, *enunciativa* e *semântico-referencial*. Por outro lado, o texto se organiza em *sucessão de proposições* que são compostas por *organização geral* e *organização específica*.

operações que constituem os *mundos discursivos* quanto pelas operações de linguagem subjacentes à escolha de *procedimentos de textualização*. Esse questionamento tenta tornar visíveis as instâncias responsáveis “pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (BRONCKART, 2006, p.149), ou seja, as vozes.

Em mais um questionamento Bronckart (op.cit.) assume que se o **autor** é o “*agente* da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico” que “é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo” (BRONCKART, op.cit., p. 320, grifo do autor), qual o motivo de linguistas – como Ducrot (1984 apud BRONCKART, op. cit.) – e especialistas da literatura – como Genette (1972) – sentirem a necessidade de evocar outras instâncias (respectivamente, o enunciador e o narrador) às quais delegar-se-ia a responsabilidade enunciativa de um texto.

Bronckart (1999, p.320-323), então, desdobra esse questionamento em algumas proposições, como as que selecionamos a seguir:

1. Todo texto provém do ato material de produção de um organismo humano e, por esta ser uma ação humana, está ligada a um conjunto de representações *inscritas* nesse organismo. Assim, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na **origem** do texto (BRONCKART, op.cit., p.321, grifos do autor);
 2. Ao empreender uma ação de linguagem, o autor mobiliza representações que, como todo conhecimento humano, se constroem na interação com as ações e os discursos dos outros e, dessa forma, portam traços dessa alteridade constitutiva. Para ele, “as representações disponíveis no autor são *sempre já interativas*” (BRONCKART, op.cit., p.321, grifos do autor);
 3. A ação que o autor empreende é “uma ação **de linguagem**” (BRONCKART, op.cit., p.321, grifos do autor), já que utiliza os recursos de uma língua natural e que se realiza por tomar de empréstimo modelos de gênero disponíveis em um grupo social. A ação de linguagem resulta de “um confronto das representações pessoais com as representações dos outros” (BRONCKART, op.cit., p.322) que não se efetua somente no espaço mental do autor, mas exige a criação de “um **espaço mental comum ou coletivo**” (*idem*, grifos do autor);
 4. Este espaço mental coletivo tem os *mundos discursivos* como suas variantes. Essas regularidades de organização dos mundos coletivos-discursivos é que são
-

designadas de instâncias de enunciação. O **autor** transfere a essas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado. Assim, o **narrador** é a instância de gestão ou gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do narrar. O **expositor** é a instância de gestão dos mundos discursivos da ordem do expor. **Textualizador** é a instância de gerenciamento geral responsável pela articulação dos tipos de discurso. Dessa última asserção, propomos o seguinte esquema.

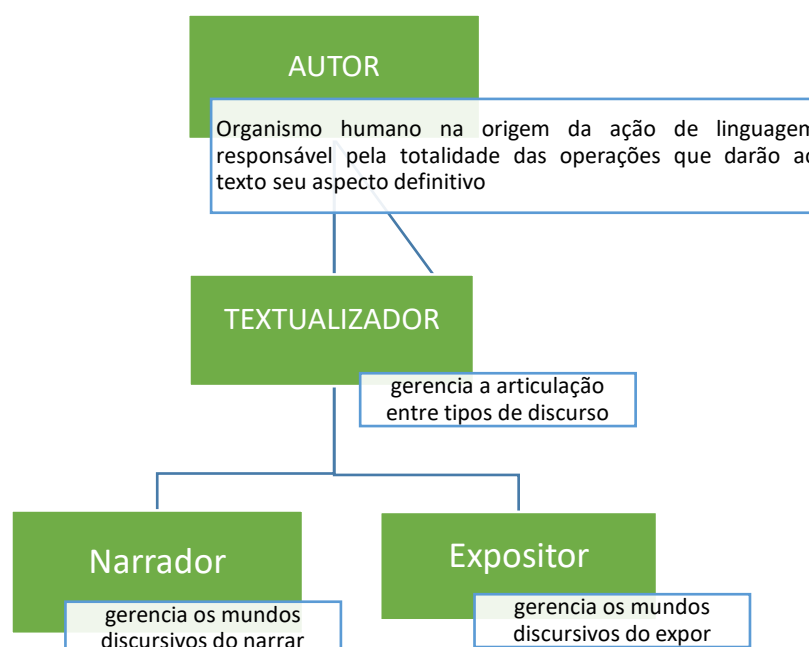


Figura 2.2-Instâncias de Enunciação (conforme Bronckart, 1999, p.321 e 323)

Importante destacar que Bronckart (2008) explica que a *instância geral de gestão* do texto – à qual o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que vai ser enunciado - que ele chama de *textualizador* corresponderia ao que Genette (1972) denomina “narrador” e Ducrot (1984 apud BRONCKART, 2008) chama de “enunciador”. Apesar de neste trabalho não nos determos a essas instâncias gestoras, que estão conectadas aos tipos de discurso, é importante trazê-las aqui para visualizar como as camadas da arquitetura textual são constitutivas umas das outras.

O *posicionamento enunciativo* é uma expressão que Bronckart usa inspirado em Gérard Genette teórico da literatura que analisa mecanismos em discursos da ordem do narrar. Nesse sentido, oferece algumas noções importantes como as de *voz* e *perspectiva* (ou *ponto de vista*), contribuindo para a sistematização dos estudos da narrativa.

Voz, neste âmbito dos estudos da narrativa, segundo Genette (1980 [1972], p.31), se refere a uma relação com o sujeito, ou com a instância, do enunciado. O autor afirma que o enunciado “só pode ser interpretado em relação à pessoa que o enuncia e à situação na qual ele o enuncia” (GENETTE, op.cit., p.212, tradução nossa). Assim, para ele, abordar a noção de voz é falar da instância geradora do discurso narrativo⁶⁷. Outra noção que Genette introduz, e que o próprio Bronckart (1999)⁶⁸ retoma, é a noção de *perspectiva*, ponto de vista ou focalização. Ela estaria ligada à questão “*quem é o personagem cujo ponto de vista orienta a perspectiva da narrativa?*”. O ponto de vista pode variar, dependendo de como os eventos são focalizados. Através da consciência do narrador no momento da narração ou através da sua consciência em um tempo no passado quando os eventos aconteceram. A focalização pode ser interna, através da consciência de um personagem, ou externa, focada no personagem não através dele. Bronckart (1999) também comenta tal aspecto, evocando o teórico da literatura, e diz que perspectiva⁶⁹ é o ângulo em que se veem os acontecimentos, podendo ser a visão externa do narrador, a visão introjetada em um personagem ou combinações desses pontos de vista. Bronckart (op. cit.) acredita que essas diferenças estão traduzidas pelos diferentes tipos de discursos e que apesar de Genette ser reticente sobre esse assunto, elas se relacionam com a distribuição de vozes, ou seja, elas dependem da relação estabelecida entre o narrador e as vozes enunciativas que são gerenciadas⁷⁰.

A seguir, discorreremos sobre o gerenciamento das vozes e poderemos perceber nas categorias de Bronckart toques de influência destas noções levantadas por outros autores.

Gerenciamento das vozes

Na concepção que defende Bronckart (1999), as vozes, cuja problemática se apresenta para todo tipo de discurso, referem-se a entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação

⁶⁷ Apesar de ser um estudioso que volta seu olhar para a narrativa (ficcional) podemos reconhecer no que diz Genette, dadas as devidas proporções, alguns pontos de intercessão que contribuem com a nossa perspectiva linguística, mais precisamente, a perspectiva interacionista sociodiscursiva. Algumas dessas intercessões são: a) a noção de voz, assim como a que estamos lidando aqui, se relaciona com o processo de enunciação e com as instâncias e circunstâncias nas quais este processo se desenvolve; b) a preocupação em distinguir a instância narrativa da instância escritora (ou narrador e autor) nos remete à diferenciação feita por Bronckart, que já mostramos, entre autor e as instâncias de enunciação (textualizador, narrador e expositor)

⁶⁸ Outra noção que Bronckart (1999) pega emprestado de Genette é a de distância, mencionando que Genette tenta dar conta das diferenças dos segmentos de relato de acontecimentos e de relato de palavras (discurso direto, indireto e indireto livre), porém não retoma esta questão porque trata o problema em termos de tipos de discursos distintos, capazes de se combinarem de diversas maneiras nos gêneros narrativos. Mas o autor destaca que as operações subjacentes a escolha desses tipos dependem das instâncias de enunciação.

⁶⁹ Aparentemente, para Bronckart perspectiva e ponto de vista podem ser usados alternadamente.

que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Nesse caso, há uma voz que Bronckart chama de **neutra**⁷¹ que pode ser do narrador ou do expositor (segundo o autor, essa voz é sempre inferível em segmentos na terceira pessoa). Em outros casos a instância de enunciação pode pôr em cena outras vozes - secundárias e “infra-ordenadas” em relação ao narrador ou expositor – que se reagrupam em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto⁷².

As **vozes de personagens** “são procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas [...] implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” (BRONCKART, 1999, p.327). Essa voz pode vir de “heróis em cena” (BRONCKART, op.cit., p.327), no caso do relato ou da narração, dos interlocutores, no caso do discurso interativo dialogado, ou do “criador de conhecimentos” em um discurso teórico⁷³.

As **vozes sociais** são aquelas “procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agente no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, op.cit., p.327).

A **voz do autor** “procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, op.cit., p.327).

As vozes podem ser expressas de forma implícita, ou seja, não sendo manifestadas por marcas linguísticas específicas, sendo inferidas no texto. Podem também ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, por frases ou segmentos de frases.

Bronckart (op.cit.) comenta sobre algumas relações entre as instâncias de enunciação (narrador e expositor) e as vozes. De acordo com o autor, a combinação de mundos discursivos diferentes, gerenciados pela instância de enunciação, podem pôr em cena a própria voz, as vozes das instâncias sociais ou as de outros personagens. Por exemplo, é possível que haja a fusão entre narrador e personagem ou que haja uma relação de mais

⁷⁰ Tópico sobre a perspectiva polifônica de Bakhtin na sequência deste parágrafo.

⁷¹ Bronckart (1999) não dá maiores explicações ou exemplos textuais sobre o que seria essa voz neutra, o que nos leva a crer que esta é uma noção abstrata para se referir a esta primeira “camada” enunciativa referente à responsabilidade do narrador ou do expositor. Pensando de outra maneira, esta voz “neutra” poderia representar momentos em que o narrador ou o expositor não evocam de forma explícita as vozes secundárias.

⁷² A própria nomenclatura para as vozes nos permite ver a influência dos estudos da literatura, mais exatamente dos estudos de Genette e Bakhtin, para esta categorização.

⁷³ A voz de personagem, segundo Bronckart, pode proceder de segmentos na primeira ou terceira pessoa.

distanciamento entre expositor e personagem. A voz de um personagem pode ser assimilável à pessoa do autor ou à voz do autor como o produtor do texto. Bronckart (1999) observa que coexistência da voz de um personagem e a pessoa do autor é geralmente característica dos textos autobiográficos e isto ratifica a necessidade de uma instância enunciativa supra-ordenada, que possa reger e distribuir essas vozes.

Mais uma vez mencionando Genette, Bronckart (op.cit.) lembra que a expressão das vozes pode se dar de modo direto ou indireto. As vozes diretas estão presentes nos discursos interativos dialogados, constituídos de turnos de fala ou da reprodução desses (sendo assim explícitas). As vozes indiretas podem estar presentes em qualquer tipo de discurso. Elas são inferíveis a partir do “efeito de significação global produzido por um segmento ou por expressões como *“segundo x”*”.

Há ainda a possibilidade de um texto ser **polifônico** (BRONCKART, op.cit., grifo do autor) quando é possível ouvir vozes distintas, de mesmo estatuto ou combinações de estatutos diferentes podendo existir diversas combinações polifônicas. A polifonia também pode ser explícita (analisada por DUCROT, 1984) ou implícita (BAKHTIN, 1984) e esses dois tipos podem coexistir.

2.4.2.2 Modalizações

Sobre as modalizações, Bronckart (op.cit.) comenta que desde Aristóteles há diversas classificações para aquilo que denomina julgamentos ou avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. De acordo com o autor, as modalizações têm como “finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). Assim como as vozes, são relativamente independentes da linearidade e progressão textuais, pertencendo à dimensão configuracional e deste modo contribuem para a coerência pragmática ou interativa do texto. As modalizações são *locais e discretas* e orientam o destinatário na *interpretação* do conteúdo temático (BRONCKART, op. cit., p.330, grifos do autor).

Como Bronckart (1999) conserva quatro funções de modalização inspirado nos três mundos de Habermas (1987), quais sejam, objetivo, social e subjetivo, é importante que aqui estas noções de mundos formais precedam a descrição dessas quatro funções de modalização.

Segundo Bronckart (2008), a posição habermasiana considera que toda atividade humana se desenvolve levando em conta representações coletivas que estão organizadas em três sistemas que ele chama de mundos (formais ou representados). Sendo assim, a atividade se desenvolve em um *mundo objetivo*, isto é, o mundo constituído pelo universo material ou físico. Esse mundo se relaciona à *dimensão teleológica do agir* ou ao que ele tem de estratégico – busca intervir no mundo com eficácia – tendo, portanto, pretensões à verdade. Sob essa perspectiva habermasiana, qualquer atividade humana também se desenvolve em um *mundo social*, isto é, sob um conjunto de regras, convenções e valores constituídos coletivamente. Dessa forma, o agir humano apresenta pretensões à conformidade (com as normas) sendo esta dimensão, assim, a do *agir regulado por normas*. O terceiro mundo no qual as atividades humanas se inscrevem é o *mundo subjetivo*, que é constituído dos aspectos psíquicos, privados, pertencentes a um organismo, já que as atividades mobilizam pessoas. Sendo assim, o agir evidencia pretensões à sinceridade (ou autenticidade) e esta corresponde à dimensão do *agir dramático*. Estas três dimensões do agir podem sugerir pontos de vista sob os quais um (mesmo) agir humano pode ser analisado, não sendo necessariamente, como admite Bronckart (2008), três tipos de agir.

Em vista disso, conforme referência nos três mundos de Habermas (1987) supracitada, Bronckart (1999) conserva quatro funções de modalização que descrevemos a seguir.

As **modalizações lógicas** correspondem a “avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, op.cit., p. 330, grifos do autor). Resumidamente, são julgamentos sobre o valor de verdade do que é enunciado.

As **modalizações deônticas** consistem em uma avaliação “apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, op.cit., p. 331). Elas apresentam os que é enunciado como (socialmente) permitido, proibido, necessário, desejável etc.

As **modalizações apreciativas** são constituídas de avaliação “procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os [aspectos do conteúdo temático] como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”

(BRONCKART, op.cit., p. 332). Como introduzem um julgamento mais subjetivo, estas modalizações apresentam os fatos enunciados, sob a visão da instância avaliadora, como bons, maus, estranhos etc.

As **modalizações pragmáticas** “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições), ou ainda, capacidades de ação” (BRONCKART, op.cit., p. 332). Em outras palavras, elas são um julgamento “sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (BRONCKART, 2008).

As modalizações são marcadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes que o autor chama de modalidades (BRONCKART, 1999), ou unidades ou processos de modalização (BRONCKART, 2008). Elas podem ser: tempos do verbo no futuro do pretérito (ou modo condicional), verbos auxiliares de modo (poder, querer, ser preciso/necessário, dever, etc.) ou aqueles que podem funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado/constrangido a etc.), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, sem dúvida, felizmente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente) e frases impessoais/orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (é evidente que, é possível que, é provável que, é lamentável que, admite-se geralmente que, sem dúvida que, etc.)⁷⁴.

Segundo Bronckart (1999), há uma correspondência, apesar de *muito parcial*⁷⁵, entre as funções de modalização e esses marcadores, que seria:

- lógicas e deônticas - qualquer unidade de marcação
- apreciativa - advérbios, orações adverbiais
- pragmática - auxiliares de modo

Bronckart (1999) ainda observa que as unidades que marcam a modalização podem combinar-se entre si – o que pudemos também notar com o que ele analisa sobre as vozes – formando *complexos modais*⁷⁶.

⁷⁴ Exemplos extraídos de Bronckart (1999, p.333).

⁷⁵ (BRONCKART, op.cit., p.334, grifo do autor).

⁷⁶ (BRONCKART, idem, grifo do autor).

O autor afirma que a distribuição das funções de modalização e a escolha efetiva das unidades que as expressam são relativamente independentes dos tipos de discurso, e mais parecem estar relacionadas ao gênero a que pertence o texto. Elas podem por exemplo estar ausentes em enciclopédias ou manuais científicos já que o conteúdo temático desses textos pode ser exibido como absoluto ou “subtraído à avaliação” com um grau zero da modalização. Por outro lado, elas podem ser frequentes em textos como artigos científicos, manuais de história e panfletos políticos, a medida em que nesses textos o conteúdo temático é suscetível a debates e avaliações.

Bronckart (op.cit.) discorda de autores da teoria dos atos de fala que acrescentam as modalidades de enunciado que são associados às frases declarativas, exclamativas, imperativas e interrogativas. Segundo o referido autor, o valor ilocucional de uma frase não pode ser diretamente inferível do tipo sintático a que pertence, já que, por exemplo, uma frase declarativa pode expressar uma ordem. Elas traduzem, a seu ver, alguns aspectos do conteúdo referencial do texto, não avaliação externa desse conteúdo, portanto não podem ser consideradas mecanismos de modalização propriamente ditos.

Em uma reflexão sobre os encaminhamentos do ISD, Bronckart (1999) considera que em relação à arquitetura interna dos textos, será necessário “refinar a descrição e a conceitualização dos mecanismos de textualização” e “obter uma abordagem dos mecanismos enunciativos que mostre melhor o seu caráter decisivo ou que seja mais claramente articulada à análise dos processos constitutivos dos mundos discursivos” (BRONCKART, op.cit., p.339).

Como resultado de estudos mais recentes, especialmente aqueles desenvolvidos pelo grupo ALTER-LAEL (PUC) e que analisam textos sobre o trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) elencam algumas reformulações, tanto em relação aos procedimentos para análise textual, como também observamos algumas contribuições que apontam para novidades no que se refere a este nível textual para os mecanismos de responsabilização enunciativa. Os autores trazem os seguintes elementos como compondo o nível enunciativo: as marcas ou índices de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, as marcas/índices de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e os adjetivos.

Índices de pessoa

Sobre as marcas ou índices de pessoa, Machado e Bronckart (2009) afirmam que eles permitem mostrar como o texto representa o enunciador no agir representado. Um exemplo é como as marcas de pessoa podem indicar a construção de um plano enunciativo encaixado em

outro, como na pesquisa de Lousada (2006), em que em uma autoconfrontação há a construção de um plano enunciativo em que um “eu” se refere ao enunciador da interação com o pesquisador em outro o “eu” se refere a um enunciador que interage com os alunos. Ademais, o uso dos pronomes pessoais como “eu”, “nós”, “a gente”, atribui a um determinado agir um *estatuto individual ou coletivo* (que pode ser mais restrito ou mais amplo).

Índices de inserção de vozes

Sobre os índices de inserção de vozes, os autores enfatizam a busca da ocorrência e da ausência nos processos de indicição ou apagamento de vozes, que podem ser explícitas ou pressupostas. Para a identificação de vozes *explícitas*, procuram-se inserção de *discurso relatado* - direto e indireto -, *marcadores de discurso* - “segundo” -e outros índices inspirados em Authier-Revuz (1981/1982 apud MACHADO E BRONCKART, 2009) como *aspas*, diferentes *formatações*, *jargões* etc. A análise desses marcadores permite identificar a relação de distanciamento ou de aproximação do enunciador com as vozes.

Os pesquisadores do Grupo ALTER, em estudos sobre (re-)configurações do agir docente, puderam identificar em um mesmo texto diferentes representações de um mesmo agir, tematizado e avaliado por diferentes vozes. Uma contribuição nesse sentido foi a construção de uma classificação para os *verbos que introduzem os discursos relatados* apresentada por Oliveira (2005). A autora supõe que tais verbos podem revelar o agir linguageiro que é relatado, por exemplo em “X explica que” (há a interpretação de uma operação de contextualização ou do objetivo do produtor do texto).

Para detectar vozes *implícitas* ou *pressupostas* são analisados também os *organizadores argumentativos* e *unidades de negação de asserção* (DUCROT, 1973 e 1980, apud MACHADO E BRONCKART, 2009). Mesmo se situando nos mecanismos de conexão, segundo Machado e Bronckart (op.cit.), os organizadores argumentativos (logo, portanto, porque etc.) associam funções de segmentação, de responsabilização argumentativa e de orientação argumentativa. Essas marcas, em especial quando tratam-se de organizadores concessivos (mas, embora, entretanto etc.), nos permitem identificar argumentos oriundos de outras vozes e o grau de oposição que elas mantêm com a voz do autor do texto. Ou seja, esses marcadores são unidades capazes de assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, (re)configurações diferentes sobre um mesmo agir. As unidades de negação de asserção⁷⁷

⁷⁷ Por exemplo a negação de uma voz anterior pressuposta “o professor não precisa omitir, simplificar (...) as palavras que considera difíceis” implica uma voz pressuposta “o professor precisa omitir, simplificar (...)” (BRONCKART e MACHADO, 2009, p.60-61).

ênfatisam a ocorrência de (re)configurações opostas de um mesmo agir em um mesmo texto, explicitando-se o debate social em torno de um determinado objeto temático.

Importante trazermos aqui uma reflexão que faz Bronckart (2006, p.156) a respeito da oportunidade que há na aprendizagem da distribuição das vozes, na leitura e produção textuais, “de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas”. Mesmo se referindo à aprendizagem de leitura e escrita, acreditamos que podemos também direcionar esse pensamento, em se tratando de pesquisa sobre o trabalho docente, para o fato de que podemos aprender como se posicionam e engajam-se os professores e como eles revelam esse desenvolvimento da identidade docente.

Os modalizadores do enunciado

Sob esta visão mais recente de Machado e Bronckart (2009), os *modalizadores do enunciado* são as unidades linguísticas que traduzem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada. Dessa forma, elas exprimem como essa instância assume o conteúdo em graus de verdade - modalização *lógica* -, necessidade - modalizadores *deônticos* - ou avaliação subjetiva - modalizações *apreciativas*.

Segundo os autores, a análise desses modalizadores tem permitido a identificação, dentre outros aspectos, do posicionamento das instâncias enunciativas em relação ao conteúdo do enunciado, a forma como as (re-)configurações construídas nas proposições são tomadas pela instância enunciativa (como verdadeiras, possíveis, obrigatórias etc.), os critérios que orientam essa tomada de posição das instâncias enunciativas, oriundos das representações dos mundos formais de conhecimento (Habermas, 1987), a constituição das relações, como por exemplo as hierárquicas e os modalizadores deônticos.

Modalizadores pragmáticos

Os autores retomam que os *modalizadores pragmáticos* são, para Bronckart (1999) principalmente verbos auxiliares entre o sujeito e o verbo que atribuem aos actantes “*intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades), julgamentos etc.*” (MACHADO E BRONCKART, 2009, p.62). Explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, podendo ainda assinalar categorias da semiologia do agir ao actante, ex.: *querer, tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de etc. + verbo no infinitivo* (MACHADO E BRONCKART, op.cit).

Os pesquisadores observam que esses modalizadores por indicarem uma interpretação de aspectos subjetivos, eles permitem a identificação de aspectos do “real da atividade de trabalho”, de acordo com a Clínica da Atividade (CLOT, 1999), indicando o que não é efetivamente realizado, mas o que é desejado, impedido, o que conseguimos fazer, tentamos fazer, o que não conseguimos fazer etc., quando nos defrontamos com a análise de textos produzidos pelos próprios trabalhadores.

Os autores apontam ainda outras marcas diferentes de subjetividade, com base no trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1998, apud MACHADO E BRONCKART, 2009) em que examina diferentes classes de palavras, demonstrando que os índices da subjetividade enunciativa se encontram em quase todas elas.

Neste trabalho, nos deteremos principalmente às categorias de vozes e modalizações inicialmente propostas por Bronckart (1999) e os índices de pessoa (MACHADO E BRONCKART, 2009), que são as que se apresentaram de maneira mais proeminente em nossos dados. Outras marcas enunciativas que porventura forem identificadas também serão consideradas.

Como dissemos no início deste tópico, retomamos o motivo pelo qual acreditamos que os mecanismos enunciativos são o nível mais interessante para analisarmos o discurso das professoras sobre seu trabalho. No nosso entender, os mecanismos de responsabilização enunciativa ao carregarem uma função *configuracional, pragmática, de orientação da interpretação, de explicitação do engajamento*, conforme descrevemos aqui, nos levam a pensar que na composição textual eles são os elementos com os quais o texto ganha nuances diferentes, já que eles interferem no sentido, na valorização, no destaque, no apagamento de um ou outro elemento do conteúdo temático. Esses mecanismos dão as “cores” do texto, são escolhas que mostram o tom, a personalidade do (e por trás do) texto. Dito de outro modo, esses mecanismos seriam justamente o “tempero” do texto que conferem o seu sabor final irreproduzível.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*[Escrever]É querer compreender o real de toda a representação,
sempre diante do mesmo dilema: o de que a tentativa
de compreender já envolve a interpretação...*
(Anna Rachel Machado)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa. Em primeiro lugar, descrevemos a sua natureza qualitativa interpretativista. Em seguida, expomos o contexto de geração de dados nos diferentes *campi* do Instituto Federal da Paraíba. Traçamos o perfil das professoras colaboradoras e elencamos com detalhes os procedimentos de geração de dados. Na sequência, expomos a situação de produção de geração de dados, em seus parâmetros físicos e sociosubjetivos, conforme Bronckart (1999, 2008). Finalmente, explicamos os procedimentos de análise utilizados para responder a cada uma das questões de pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Com o intuito de alcançar o nosso objetivo geral já descrito, qual seja, *é investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho*, realizamos uma pesquisa qualitativa de vertente interpretativista. Faz-se necessário trazer uma pequena discussão sobre nossa ideia de pesquisa qualitativa interpretativista, o que faremos a seguir.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se em diversos paradigmas e teorias, por isso, não há uma forma única de se fazer pesquisa qualitativa. Apesar de reconhecerem que a pesquisa qualitativa tem um significado diferente em cada momento histórico, Denzin e Lincoln (2006) oferecem a seguinte definição genérica:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus

cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

O que mais nos chama atenção nesta definição, e que se alinha fortemente com nossa pesquisa, é a noção de que a pesquisa qualitativa lida com fenômenos situados em “seus cenários naturais”. É uma pesquisa feita no mundo e para o mundo que inclui as possibilidades e limitações que as situações reais nos apresentam. Os autores consideram que o termo qualitativo implica uma ênfase sobre as qualidades, os processos, os significados e sobre a “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.23).

Interessante notar o destaque que os autores dão para a função do pesquisador e sua relação com o que é estudado. Em uma reflexão sobre o papel do pesquisador qualitativo atual, Denzin e Lincoln (op.cit.) o associam a diferentes imagens. Uma delas é a do *bricoleur* ou confeccionador de colchas – aquele que emprega diversas estratégias, ferramentas, materiais e métodos ao seu alcance. Outra analogia é a de uma pessoa que trabalha com montagens de imagens para filmes – aquele que combina diferentes imagens sobrepostas a fim de que os espectadores possam construir interpretações baseadas no agrupamento dessas imagens misturadas, simultaneamente. Ainda há a seguinte metáfora sobre o pesquisador no trecho a seguir:

O pesquisador qualitativo que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN E LINCOLN, op.cit., p.19).

Para os autores, esse *bricoleur* pode ser de vários tipos, dentre os que eles mencionam estão o teórico, metodológico, interpretativo e político. O *bricoleur* teórico é informado e lê a respeito de diversos paradigmas de interpretação. O *bricoleur* metodológico é aquele que sabe lidar com tarefas e estratégias diversas. O interpretativo é o pesquisador que vê a pesquisa como um processo interativo, e assim sendo, é influenciada pela classe social, biografia, etnia, gênero e história pessoal tanto dele como daqueles que compõem o cenário da pesquisa. O *bricoleur* político sabe que não há ciência livre de valores, e que ela significa poder porque toda descoberta científica tem implicações políticas.

Identificamo-nos com a noção de *bricoleur*, em suas diversas dimensões, já que trabalhar em uma perspectiva da Linguística Aplicada aliada à interacionista sociodiscursiva, nos faz perceber a necessidade de uma postura multidisciplinar, ‘multimetodológica’, interacionista, situada, e, acima de tudo, política.

Outra autora que se debruça sobre a questão da pesquisa qualitativa é Irene Vasilachis de Gialdino (2009). A autora destaca que, apesar da multiplicidade de orientações disciplinares, diferentes enfoques e tradições intelectuais característicos, pode-se observar um conjunto de similaridades que delineiam as pesquisas qualitativas. Segundo a autora, essas similaridades se referem “a quem e ao que se estuda, às particularidades do método e à meta da investigação” (VASILACHIS DE GIALDINO, 2009, p.7). No que se refere ao quê e a quem se estuda, a pesquisadora explica que a investigação qualitativa se interessa pela maneira com que o mundo é compreendido, pela vida das pessoas e suas interações, pela perspectiva dos participantes sobre seus próprios mundos, pela linguagem e práticas dos atores.

Quanto às particularidades do método, Vasilachis de Gialdino (op.cit.) afirma que a pesquisa qualitativa é interpretativa, com métodos de análise flexíveis e sensíveis às particularidades das pessoas estudadas e ao contexto social em que os dados são produzidos. Além disso, é ancorada em práticas interativas reais, situadas, em que interferem o investigador e os participantes. Quanto à meta da investigação, a autora afirma que a investigação qualitativa procura descobrir o novo, desenvolver, ampliar, modificar e superar teorias, isto é, prover novas perspectivas sobre o que já se conhece. E é esta relação com a teoria o que a distingue.

Consideramos que este estudo se emoldura em um paradigma interpretativista no sentido de que, como afirma Moita Lopes (1996), esta tendência de pesquisa em sala de aula se centra na ideia de que o social é fruto de interpretações situadas, produzidas pelos participantes, em um contexto específico. Além disso, como descreve Freire (1996), subjacente à natureza da pesquisa interpretativista está a observação de um ponto de vista possível e a rejeição da existência “do” ponto de vista absolutizado, como é reforçado do seguinte trecho:

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1996, p.15-16).

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que o paradigma interpretativista tem como propósito interpretar um fenômeno para compartilhar significados, que podem divergir de acordo com as diferentes percepções da realidade. Para os autores, a pesquisa qualitativa oferece possibilidades, não certezas. O papel do pesquisador é o de construtor ativo do mundo em que se insere e não de mero observador, Moreira e Caleffe (op.cit.).

Em suma, como observamos em nossa epígrafe, assim como escrever, entendemos que pesquisar é buscar compreender o “real de toda a representação” (MACHADO, 2008, p.140) e a esta tentativa de compreensão subjaz a interpretação.

Pretendemos, desta maneira, dar nossa contribuição lançando nosso ponto de vista sobre o objeto pesquisado, tentando compreendê-lo e compreendendo, no entanto, que esta interpretação não é a única possível.

3.2 Contexto de pesquisa

Nossa pesquisa tem como contexto o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Como já comentamos no Capítulo 1, o ensino profissional na Paraíba, assim como em todo o Brasil, remonta de instituições como a Escola de Aprendizes Artífices (EAA) que aqui já integrava ao curso Primário os cursos técnicos de Alfaiataria, Marcenaria, Serralharia, Encadernação e Sapataria. Dando um salto para a retomada da atual expansão do ensino profissional e técnico, realizada pelo Governo Federal através da Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008 criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sabemos que a Paraíba também vem ampliando de forma veloz o número de institutos que se instalam em todo seu território.

Na página do IFPB, há uma relação não atualizada que lista os seguintes *campi*: Cabedelo, Campina Grande, Cajazeiras, Guarabira, João Pessoa, Monteiro, Picuí, Princesa Isabel, Patos, Sousa, além do Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima (CRPNM) localizado em Cabedelo. O mapa a seguir, disponível no *site*, localiza alguns dos *campi*⁷⁸ citados dentro do estado da Paraíba.

⁷⁸ Nota-se que os *Campi* de Guarabira ainda não foi inserido na imagem. Além disso, há outros *campi* já em funcionamento e em implantação que não estão oficialmente relacionados no *site* os quais apresentamos no Capítulo 3.

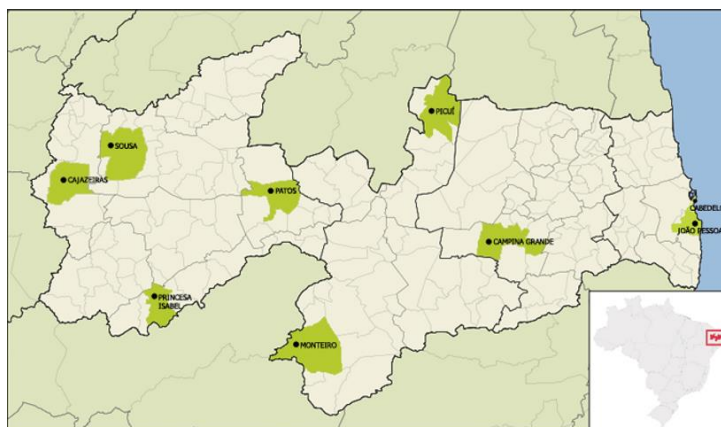


Figura 3.1 - *Campi* do IFPB

Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/campi>. Acesso em: 31 mar. 2015.

Sabemos que há os *campi* em pleno funcionamento e aqueles em implantação⁷⁹, como mostramos no quadro a seguir.

Quadro 3.1 – Relação dos *campi* do IFPB

<i>Campi</i> em funcionamento	<i>Campi</i> em implantação
<i>Campus</i> Avançado Cabedelo Centro	<i>Campus</i> Catolé do Rocha
<i>Campus</i> Cabedelo	<i>Campus</i> Esperança
<i>Campus</i> Cajazeiras	<i>Campus</i> Itabaiana
<i>Campus</i> Campina Grande	<i>Campus</i> Itaporanga
<i>Campus</i> Guarabira	<i>Campus</i> Santa Rita
<i>Campus</i> João Pessoa	
<i>Campus</i> Monteiro	
<i>Campus</i> Picuí	
<i>Campus</i> Princesa Isabel	
<i>Campus</i> Patos	
<i>Campus</i> Sousa (Unidade Sede e Unidade São Gonçalo)	

O IFPB oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio e educação superior. De acordo com informações disponíveis no *site* da instituição, divididos pelos 11

⁷⁹ Apesar de o quadro mostrar 16 *campi*, que foram identificados de um panfleto distribuído no IFPB em 2015, em uma palestra proferida pelo Reitor no *campus* Campina Grande, em maio de 2016, tivemos a informação de que este número total de *campi* já chega a 22, entre aqueles que estão em funcionamento e em implantação.

campi (mais o CRPNM), o Instituto oferece 29 cursos superiores – incluindo-se Bacharelado, Licenciatura e de Tecnologia - e 55 técnicos – sendo esses nas modalidades Integrado, Subsequente, Concomitante e do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁸⁰. Sabemos que esses números muito provavelmente aumentaram, dada a expansão constante que não é acompanhada pela atualização dos dados no *site* da instituição.

O curso técnico Integrado corresponde ao ensino médio integrado à capacitação técnica profissional. A modalidade Subsequente, como o próprio nome diz, é para aqueles que concluíram o nível médio e é dedicado à formação profissional. Os cursos Concomitantes, na Paraíba, exclusivos do campus de Sousa, permitem que o aluno curse o ensino médio em instituição distinta complementarmente ao ensino técnico no IFPB. O Proeja ocupa-se da educação de jovens e adultos e é ofertado para quem terminou o ensino fundamental. Os cursos Superiores existem em diferentes áreas, tanto presenciais como a distância. Ainda há outras modalidades sazonais como o Mulheres Mil e cursos do Pronatec⁸¹. No caso do ensino de inglês, em alguns *campi*, há também cursos de extensão e cursos ligados ao Núcleo de Aprendizagem de Idiomas (NAI), que são extracurriculares e se ocupam do ensino da língua em suas quatro habilidades.

Os cinco *campi*⁸² em que gravamos as aulas para a nossa geração de dados foram, na ordem em que os visitamos, os *Campi* de Guarabira, Picuí, Sousa, Monteiro e o Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima (CRPNM) localizado em Cabedelo⁸³. A imagem a seguir mostra a localização de cada um dos *campi* onde a nossa geração de dados aconteceu.

⁸⁰ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁸¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

⁸² Obtivemos autorização dos diretores dos cinco *campi* visitados, através de uma conversa pessoal com estes e de solicitação protocolada e deferida em cada *campus* (ver ANEXO A - Requerimento).

⁸³ As informações sobre os *campi* foram obtidas nas conversas com as professoras e na página do instituto, disponíveis em: <http://www.ifpb.edu.br/campi>. Acesso em 03 jul. 2014.



Figura 3.2 – Localização dos cinco *campi*⁸⁴

O primeiro *campus* que visitamos foi o *Campus* de Guarabira, município localizado no Agreste paraibano. O *Campus* Guarabira foi inaugurado em 10 de outubro de 2011, quando ainda era o Núcleo Avançado de Guarabira (NAG), funcionando com total dependência da reitoria. No início, o NAG funcionava em um anexo de uma igreja e em seguida foi transferido para o prédio de um antigo CAIC⁸⁵. Apenas em janeiro de 2013 o NAG foi desvinculado da Reitoria e se tornou oficialmente um *campus*. No momento em que foi realizada a gravação da aula da nossa geração de dados, 11 de novembro de 2013, o prédio em que o campus estava funcionando era ainda o do antigo CAIC e o prédio definitivo estava em construção. Os cursos oferecidos na época eram os de Técnico Integrado em Informática, Técnico Integrado em Contabilidade, Técnico Subsequente em Informática e Superior em Tecnologia em Gestão Comercial. Apresentamos algumas fotos quando da nossa ida ao *campus* de Guarabira:

⁸⁴ Figura de Victor Maia.

⁸⁵ Os extintos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) foram instituídos durante o governo Collor, elaborados em 1990 inicialmente como “Projeto Minha Gente”, visando solucionar a falta de escola para crianças e adolescentes. Hoje, em muitos municípios brasileiros, restam apenas os prédios conhecidos por sua arquitetura característica.



Imagem 3.1: *Campus Guarabira*

O *Campus* de Picuí, cidade localizada no Seridó paraibano, foi o segundo ponto do nosso roteiro de pesquisa. Está em funcionamento em sua sede definitiva desde 08 de junho de 2011. No período da geração de dados, no *campus*, eram ofertados os seguintes cursos: Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, Cursos Técnicos Integrados de Informática, de Manutenção e Suporte em Informática e Edificações e os Cursos Técnicos Subsequentes de Mineração e Manutenção e Suporte em Informática. De acordo com informações do *site* do IFPB, há cerca de setecentos alunos distribuídos nos diferentes cursos mencionados. Sabemos que muitos alunos do *campus* de Picuí são de municípios circunvizinhos como Pedra Lavrada, Nova Palmeira, Nova Floresta, Cuité e Baraúna. A seguir, algumas fotos do *campus* Picuí.

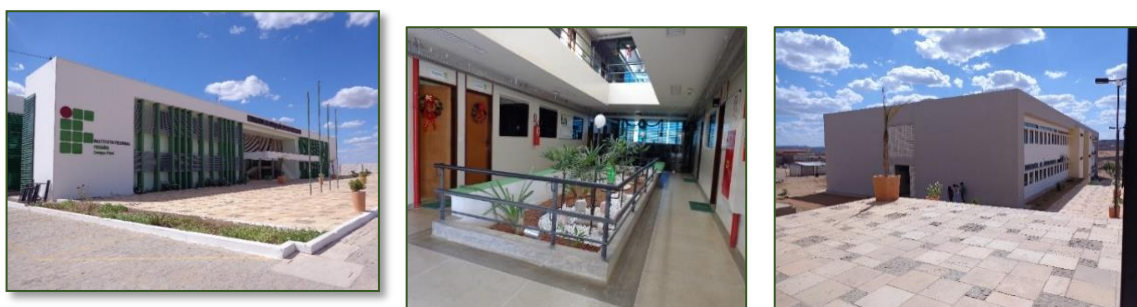


Imagem 3.2: *Campus Picuí*

Nosso terceiro destino foi Sousa, cidade localizada no sertão da Paraíba, que teve seu *campus* formado a partir da incorporação da Escola Agrotécnica Federal (EAF) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET- PB) ao IFPB. O *campus* oferecia, na época da nossa produção de dados, os cursos Subsequentes de Agropecuária, Agroindústria, Informática e Meio Ambiente, cursos superiores de Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Química, Bacharelado em Medicina Veterinária e Licenciatura em Educação Física. Na modalidade a distância são oferecidos o curso Técnico em Segurança do Trabalho e Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

O *campus* é dividido em duas unidades. Uma delas, a Unidade Sede, localiza-se no prédio da antiga Escola Agrotécnica, onde realizamos a pesquisa. A outra Unidade é a Unidade São Gonçalo, mais afastada da cidade. Trazemos algumas imagens da Unidade Sede, *campus* Sousa.



Imagem 3.3: *Campus* Sousa

O *Campus* de Monteiro, cidade na microrregião do Cariri paraibano em que há um *campus* da Universidade Estadual da Paraíba, desde 2006, teve suas atividades iniciadas em 21 de setembro 2009 em um *campus* provisório. Seu *campus* definitivo funciona desde março de 2011 e oferece o Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática e Integrado em Instrumento Musical. O curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical está previsto para ser implantado em 2016.



Imagem 3.4: *Campus* Monteiro

E o término de nosso roteiro foi no *Campus Avançado Cabedelo Centro* ou o Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima⁸⁶ (CRPNM) que é uma unidade de ensino do IFPB que é única no Brasil. Para a criação do Centro houve uma seleção promovida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) feita em todo o país no ano de 2008, da qual participaram outras dez instituições da Rede Federal. Em junho de 2009 foi publicada a resolução que dispunha sobre a criação do CRPNM. Houve a integração do já existente Centro de Formação em Pesca e Cultura Marinha (CFPCM) que já era vinculado ao IFPB. Hoje o Centro visa a formação profissional de pescadores, marítimos e portuários da região. No CFPCM cursos do Ensino Profissional Marítimo (EPM) em parceria com o Ministério da Pesca e Cultura Marinha (MPA) e com a Diretoria de Portos e Costas da Marinha do Brasil. Além desses cursos, são oferecidos cursos do Programa Mulheres Mil e cursos Mulheres na Construção Civil. Os Cursos do Ensino Profissional Marítimo incluem a formação de pescadores, marinheiros, moço de convés, cozinheiro, taifeiro, entre outros. Dentre os cursos de extensão, que vão desde cursos na área de informática, navegação, passando por redação para concursos até Inglês Básico Marítimo, o qual pudemos conhecer nesta pesquisa. Algumas imagens quando da nossa visita ao Centro, mostramos a seguir.



Imagem 3.5 : *Campus Avançado Cabedelo Centro*

Como já mencionamos, esta fase de acelerada expansão em que se encontra o Instituto, na qual diversas cidades do interior do Estado com diferentes realidades têm recebido novos *campi*, demanda a contratação de novos professores. Com isso, notamos que há uma intensa “migração” de professores de cidades maiores, principalmente Campina

⁸⁶ De acordo com informações do MEC “serão investidos R\$5 milhões em obras e equipamentos, com recursos de convênio entre os governos do Brasil e da Espanha e o centro terá como laboratório uma sala de simulação de navegação, com *softwares* inteligentes, planetário e plataforma de treinamento de combate a incêndio a bordo. A ação é uma política de formação humana na área de pesca” (BRASIL, Ministério da Educação. **Institutos**

Grande e João Pessoa para essa paisagem rural. Esse é o caso de nossas professoras colaboradoras, quase todas residentes em João Pessoa e concursadas nos *campi* já mencionados, as quais descrevemos a seguir.

3.3 Professoras colaboradoras

A fim de melhor compreendermos os contextos de atuação de cada professora, o quadro a seguir apresenta os *Campi* e turmas escolhidas pelas professoras para gravação das aulas.

Quadro 3.2 – *Campi*, turmas e participantes

<i>Campus</i>	<i>Turma</i>	<i>Professora</i>
Guarabira	1º ano do Curso Integrado em Informática	Letícia
Picuí	1º ano do Curso Subsequente em Mineração	Gel
Sousa	2º ano do Curso Integrado em Informática	Alice
Monteiro	Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS)	Isabel
Cabedelo	Curso de Extensão em Inglês Básico e Marítimo	Marina

Antes de apresentarmos as professoras, façamos um apanhado sobre as turmas com informações obtidas através de um questionário⁸⁷. A turma de 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tinha cerca de 19 alunos por volta dos 15 anos, não trabalhadores. A turma da professora Gel era de 1º ano do Curso Subsequente em Mineração tinha por volta de 16 alunos com idade média de 20 anos e com minoria de alunos trabalhadores. Em Sousa, filmamos uma aula em uma turma 2º ano do Curso Integrado em Informática com uma média de 20 alunos não trabalhadores, que tinham cerca de 17 anos. Em Monteiro, a turma da professora Isabel do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas tinha cerca de 37 alunos com idade média entre 18 e 19 anos e

Federais: uma conquista de todos os brasileiros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em 25 fev. 2014).

⁸⁷ APÊNDICE B – Questionário.

maioria de não trabalhadores. A turma de Cabedelo era uma turma de Extensão em Inglês Básico e Marítimo, tinha cerca de 20 alunos com idade média de 35 anos, trabalhadores da área marítima.

As cinco participantes da pesquisa, como vemos no quadro acima, atuam nos diferentes *campi* já descritos no tópico anterior e podem atuar em todas as modalidades de ensino descritas neste capítulo. Também podemos perceber pelo quadro, que, com exceção das professoras Letícia e Alice, as turmas escolhidas pelas outras professoras para que fossem feitas as gravações das aulas eram de modalidades diferentes, o que nos permite observar a atuação delas em quatro modalidades diferentes: Integrado, Subsequente, Superior e Extensão. Além de também termos aqui quatro cursos diferentes: Informática, Mineração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Inglês Marítimo.

Trazemos informações sobre as professoras colaboradoras, com base em nossa primeira entrevista, na qual cada uma delas falou sobre sua experiência de ensino e aprendizagem de inglês, bem como sua formação e trabalho no IF. Também obtivemos informações sobre elas através do questionário já mencionado.

A professora Letícia⁸⁸, professora do *Campus* Guarabira, começou a estudar inglês em uma escola de idiomas aos 13 anos de idade e deu início à sua vida docente aos 17 anos. À época da pesquisa, em 2013, tinha 20 anos de experiência de ensino. Tem formação em Letras com habilitação em Inglês (UFPB), especialização em Língua inglesa e Literatura Anglo-Americana e mestrado em Linguística. Já atuou em escolas de idiomas, em escolas municipais de ensino fundamental, em escolas estaduais e como professora substituta na UFPB. Ingressou no IFPB em setembro de 2011.

A professora Alice começou a estudar inglês aos 9 anos e a lecionar também na escola de idiomas em que estudou a partir dos 17 anos. Nesta mesma instituição também atuou como coordenadora. Ao todo, nesta escola trabalhou por 17 anos e teve paralelamente uma experiência de um ano no ensino médio em uma escola privada. À época da nossa geração de dados, em 2013, tinha 18 anos de experiência em sala de aula. Alice tem Licenciatura em Letras - habilitação em Inglês, pela UFPB, especialização em Tradução e mestrado em Linguística. Entrou no IFPB em janeiro de 2013 no campus Sousa.

A professora de Picuí, Gel, começou a trabalhar com o ensino de inglês aos 20 anos. É graduada em Psicologia e Letras com habilitação em inglês. Já atuou em turmas de ensino fundamental em escolas privadas, em cursinho pré-vestibular, em uma escola de idiomas onde

⁸⁸ Pseudônimos escolhidos pelas professoras. Algumas, a princípio, escolheram serem referenciadas pelo nome real, mas por motivo de padronização e preservação de suas identidades, solicitei-lhes um pseudônimo.

trabalhou por mais de 13 anos, na UVA, em um curso técnico de Petróleo e Gás, na escola Marista, entre outros contextos. Tem especialização em Linguística Aplicada. Está no IFPB desde maio de 2013.

A professora Isabel começou a estudar inglês no SENAC. Tem Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e Português, e Especialização em Educação a Distância pelo SENAC- PB. Na faculdade, como monitora, deu aulas em uma disciplina de Inglês Instrumental por três semestres, trabalhou com tradução, e formou uma cooperativa com professores de idiomas, da qual era presidente. Teve uma franquia de ensino de inglês para criança. Atuou em escola do Estado e no IFPB - *Campus* João Pessoa como substituta. Entrou no IFPB *Campus* Monteiro como efetiva em novembro de 2013. Na época da pesquisa, tinha 15 anos de experiência em sala de aula.

A professora Marina, do *Campus* Avançado Cabedelo Centro, começou a estudar inglês aos 12 anos em uma escola de idiomas, na qual também iniciou sua carreira docente aos 16 anos. Já tinha, na época da pesquisa, 22 anos de experiência de sala de aula. Trabalhou por quatro anos e meio, como orientadora pedagógica. Atua no IFPB desde junho de 2012.

Podemos notar que todas as participantes, tendo em vista que os dados foram gerados entre novembro de 2013 e junho de 2014, eram recém-ingressas, pois todas entraram no IF entre setembro de 2011 a junho de 2013 em regime de dedicação exclusiva. Um dado interessante é que quatro das professoras atuaram em uma mesma escola de idiomas e eram residentes de João Pessoa, apesar de trabalharem em outros municípios.

3.4 Procedimentos de geração dos dados

Nossa geração de dados ocorreu em diferentes etapas, e através de variados instrumentos. No entanto, atendendo a nosso objetivo, nos detemos à análise dos textos de Autoconfrontação Simples (ACS)⁸⁹. Os outros momentos, apesar de também possibilitarem a constituição de reconfigurações sobre o trabalho, na nossa pesquisa traçaram o caminho para a realização da ACS. Foram etapas que reforçaram e possibilitaram a realização de uma ACS com reflexões amadurecidas.

A Autoconfrontação, como já descrita na fundamentação teórica, procedimento inaugurado por Daniel Faïta (1996) em uma experiência com condutores de trem (TGV), é um

⁸⁹ É de suma importância esclarecermos mais uma vez que apesar de usarmos os métodos de Instrução ao Sósia e Autoconfrontação, instrumentos provenientes da Clínica da Atividade (CLOT, 1999), nosso foco aqui não pode ser confundido com aquele dos clínicos da atividade, qual seja, intervir na ação dos trabalhadores participantes.

procedimento em que o trabalhador se confronta com sua própria imagem em serviço que pode ser cruzada ou simples. Na autoconfrontação simples um trabalhador tem um trecho de seu trabalho filmado para posteriormente, confrontar-se, junto com o pesquisador, com esta gravação. A Autoconfrontação Cruzada (ACC) é uma etapa seguinte à simples. Nela, mais de um trabalhador tem seus trabalhos filmados. Assim, o trabalhador, junto com dois ou mais colegas, depois de passar pela Autoconfrontação Simples (apenas na presença do pesquisador), assiste, junto com colegas (e o pesquisador), hora à sua filmagem, hora à dos colegas. Em nossa pesquisa, utilizamos o procedimento de Autoconfrontação Simples (ACS).⁹⁰

Abaixo, descrevemos resumidamente as etapas da geração de dados, em cada encontro com as professoras.

1. Entrevista 1: No primeiro encontro para a nossa pesquisa, foram realizadas conversas com cada uma das colaboradoras no qual pesquisadora e colaboradoras nos apresentamos. Falamos sobre nossa trajetória de aprendizagem e ensino de língua inglesa e solicitamos às colaboradoras que fizessem o mesmo, obtendo, assim, um relato autobiográfico. Além disso, foram feitas outras questões sobre o trabalho do professor de língua inglesa de modo geral e sobre seu trabalho no IFPB (APÊNDICE A);
2. Entrevista 2:
 - 2.1 Na segunda entrevista, retomamos brevemente alguns tópicos da primeira entrevista que nos pareceram relevantes ou que precisassem ser esclarecidos;
 - 2.2 Realizamos a Instrução ao Sósia⁹¹, dando a instrução já descrita, e intervindo para que elas fornecessem mais detalhes quando necessário (APÊNDICE B - em CD);
3. Gravação da aula: As professoras escolheram uma turma em que realizaríamos a gravação da aula. Também deixamos a critério das professoras se queriam minha presença ou só a câmera durante a gravação. Apenas uma delas solicitou minha presença e nas demais aulas a câmera ficou na sala apenas com uso de um tripé;

⁹⁰ A respeito da Autoconfrontação conferir seção 2.3.2 do Capítulo 2.

⁹¹ A instrução ao Sósia, foi primeiramente usada por Ivar Oddone (1981), na década de 1970 na formação de trabalhadores da fábrica de automóveis FIAT na Itália. Posteriormente esse instrumento foi apropriado e desenvolvido por Clot (2007[1999]) na esfera da psicologia do trabalho na França. Este é um procedimento em que o trabalhador descreve suas atividades para o pesquisador que será seu substituto hipotético. No nosso caso, as professoras colaboradoras disseram à pesquisadora como agir e o que fazer durante um período de trabalho, período correspondente ao momento da aula a ser gravada para a autoconfrontação. A seguinte instrução sugerida por Clot, nos serviu de guia: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p.144).

4. Autoconfrontação Simples: a autoconfrontação aconteceu na casa da pesquisadora, na casa de uma colaboradora e em uma biblioteca de um *campus*, dependendo da conveniência para cada participante. Os vídeos foram assistidos pela pesquisadora que selecionou alguns trechos para que quando se encontrasse com as professoras, pudessem comentar. Além disso, as participantes foram orientadas a falarem sempre que sentissem vontade enquanto assistíamos ao vídeo. Assim, a pesquisadora fazia as pausas quando sentia necessidade e quando a colaboradora solicitava. Os textos das autoconfrontações estão disponíveis no APÊNDICE C⁹² (arquivo em CD);
5. A fim de padronizarmos as informações sobre as professoras colaboradoras, aplicamos, por *e-mail*, um questionário para obtermos informações relevantes que nem todas haviam oferecido nas entrevistas (APÊNDICE B).

Entendemos que as entrevistas, as autobiografias⁹³ geradas durante as entrevistas e as instruções ao sósia⁹⁴ são amplamente reconhecidas e utilizadas na pesquisa sobre o trabalho do professor. Percebemos que esses procedimentos que precederam as gravações das aulas geraram valiosas reflexões, que por si só podem ser fonte de análise. No entanto, neste trabalho utilizamos os procedimentos na obtenção de dados sobre as professoras que descrevemos neste capítulo, além de, como mencionado, traçarmos um caminho de construção da relação pesquisadora-colaboradora. Ademais, cada etapa permitiu um processo de amadurecimento das configurações sobre o próprio trabalho. Todo o trajeto percorrido pelas docentes possibilitou que elas tivessem ângulos diferentes de visão do próprio trabalho, através de contextos diversos de produção.

Vale a pena comentar a respeito de outros fatores que envolveram esta extensa geração de dados. Inicialmente, o desafio era encontrar participantes com disponibilidade e compatibilidade de horários. Depois de localizadas as participantes, outro desafio foi a demanda de fazer várias visitas a diferentes cidades, a maioria das quais não conhecíamos. Também o fato de envolver a gravação de aulas pode ser dificultoso, invasivo, o que nos fez

⁹² Nossos dados foram transcritos com base nas unidades comunicativas (UC) da análise da conversação.

⁹³ As autobiografias, por exemplo, já nos proporcionaram um artigo escrito em parceria com uma das professoras colaboradoras.

⁹⁴ A instrução ao sósia a princípio atendia a nossas questões de pesquisa (que contemplavam a investigação do trabalho prescrito e do trabalho realizado), porém, ao longo da construção do nosso trabalho, essas questões foram reconfiguradas (focalizando na constituição do gênero profissional docente), portanto, fizemos a escolha pela Autoconfrontação. Além disso, os dados se tornaram bastante numerosos, tanto pelos procedimentos, quanto pela quantidade de participantes. Preferimos, assim, manter as participantes porque se investigamos a atividade docente enquanto gênero, acreditamos ser importante apresentar dados de um grupo que representasse o coletivo docente em questão.

tomar todo cuidado, inclusive pedindo às professoras que decidissem em que turma gostariam de filmar a aula e que optassem pela nossa presença ou não durante as gravações. Além disso, antes de todo o processo, precisamos da autorização dos diretores dos *campi*, das professoras colaboradoras e dos alunos (ou pais de alunos menores) que foram dirigidos ao comitê de ética antes de realizarmos a pesquisa. Em anexo trazemos esses documentos⁹⁵.

Outro desafio foi o gerenciamento dos dispositivos de pesquisa, tanto pelo fato de serem instrumentos novos, quanto pelo papel social que exercíamos. O fato de ter trabalhado com diários dialogados no mestrado, nos deixou marcas de participante da própria pesquisa, sendo difícil, assim, nos manter distantes durante as entrevistas. Outro fator marcante é o fato da pesquisadora ser também professora de inglês do IFPB, portanto, parte do coletivo das colaboradoras. Isso gerou uma identificação e uma familiaridade com os temas abordados que também faziam com que a não manifestação de nossos posicionamentos fosse difícil.

Por outro lado, precisamos destacar também os facilitadores deste percurso. As direções gerais e/ou de ensino dos *campi* sempre foram receptivas na permissão para a realização da pesquisa. Colegas e professores confiaram-nos os contatos de professores conhecidos seus. Destacamos, principalmente, a incomum paciência, generosidade e disponibilidade das participantes, pois reconhecemos que a geração de dados foi longa e complexa. Ainda, reconhecemos a disponibilidade daquelas que sinalizaram aceitar participar da pesquisa, mas que por motivos vários, não foi possível. Estas profissionais nos mostram que acreditam na pesquisa e que estão dispostas a contribuir.

3.4.1 Situação de produção dos dados

Faremos agora uma descrição dos parâmetros físicos e sociossubjetivos, conforme Bronckart (1999, 2008), das situações de autoconfrontação.

Bronckart (1999) afirma que o *contexto* de produção⁹⁶ é um conjunto de parâmetros⁹⁷ que podem influenciar a forma como um texto é organizado. Para ele, sendo todo texto

⁹⁵ ANEXO B – Requerimento, ANEXO C – Termos de Consentimento e ANEXO D – Certidão do Comitê de Ética.

⁹⁶ Bronckart (1999) menciona o *esquema da comunicação* atribuído a Jakobson – que inclui emissor, mensagem, canal, receptor, funções da linguagem – como uma versão dos parâmetros do contexto parcialmente compatível com sua proposta. Para ele, porém, o esquema deve ser completado com a distinção das dimensões físicas e sociossubjetivas e ampliando-se a noção dos objetivos de um texto para além das seis funções propostas por Jakobson (expressiva, referencial, conativa etc.), para um número infinito de objetivos.

⁹⁷ Este conjunto de parâmetros, segundo Bronckart (1999), influenciam o texto através das representações do agente-produtor (autor). As representações sobre os parâmetros do contexto físico são constituídas na primeira infância e baseiam-se nas capacidades cognitivas de distinguir sua identidade de pessoa e as coordenadas de

resultado de um “**comportamento** verbal concreto” (BRONCKART, 1999, p.93, grifo do autor), situados no tempo e espaço, é resultado de um ato realizado em um contexto físico. Bronckart (op.cit.) considera os seguintes *parâmetros físicos*: *lugar de produção, momento de produção, emissor (produtor ou locutor) e receptor (co-produtor ou interlocutor)*. O autor considera que o texto se inscreve em uma interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo que ele decompõe nos seguintes parâmetros: *o lugar social, o enunciador*⁹⁸ (o emissor enquanto ocupante de um lugar social), *o destinatário* (o receptor em uma posição social) e *o(s) objetivo(s) da interação*.

Mais recentemente, Bronckart (2008) reafirma que todo actante que precisa produzir um texto se encontra em uma *situação* que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros *físicos*, quais sejam, *emissor, receptor, espaço-tempo de produção, e sociossubjetivos*, que seriam o *tipo de interação social, objetivos possíveis e os papéis atribuídos aos protagonistas* da interação.

Apresentamos a seguir, através de quadros a tentativa de sumarizar as situações de produção de nossos dados com cada uma das professoras colaboradoras, no que diz respeito à Autoconfrontação.

3.4.1.1 Situação de produção da Autoconfrontação Simples

Apresentamos o quadro e em seguida comentamos os parâmetros físicos de produção da Autoconfrontação.

espaço-tempo. As representações sobre os parâmetros sociossubjetivos são objeto de uma aprendizagem que ocorre ao longo das experiências na vida social e podem se modificar continuamente.

⁹⁸ Para Bronckart (1999), o termo enunciador refere-se às propriedades sociossubjetivas do autor, proveniente da análise da situação de ação. Mas ele observa que este termo tem outra acepção que vem de uma análise das propriedades do texto, de acordo com Ducrot (1984, apud BRONCKART, op.cit.) e que se relaciona com as diferentes vozes – sociais ou de personagens – postas em cena. Esta multiplicidade de vozes (polifonia) fez Ducrot introduzir o conceito de enunciador (assim como os narratólogos, o de narrador), instância a partir da qual são distribuídas as vozes expressas em um texto. Distintamente, Bronckart (1999) conserva “o termo *enunciador* para designar o estatuto sociossubjetivo do autor” e introduz “as noções de *textualizador*, de *expositor* e de *narrador* para designar as instâncias formais de gerenciamento das vozes (BRONCKART, op.cit., p. 95-96, grifos do autor).

Quadro 3.3 - Parâmetros físicos da Autoconfrontação Simples

Participante	Lugar de produção	Momento de produção	Emissora	Interlocutora
Letícia	Residência da pesquisadora	Dia 29/11/2013 Dezoito dias após a gravação da aula (11/11/2013) Duração 01:26:38 h	Professora colaboradora	(Professora) Pesquisadora
Alice	Residência da pesquisadora	Dia 11/12/2013 Seis dias após a gravação da aula em 06/12/13 Duração: 01:17:20h	Professora colaboradora	(Professora) Pesquisadora
Gel	Residência da pesquisadora	Data 07/02/2014 Quase dois meses depois gravação da aula em 10/12/2013 Duração 01:04:23 h	Professora colaboradora	(Professora) Pesquisadora
Isabel	Residência da colaboradora	Data 29/05/2014 21 dias após a gravação da aula em 08/05/2014 Duração: 01:54:35 h	Professora colaboradora	(Professora) Pesquisadora
Marina	Biblioteca do <i>Campus</i> Avançado Cabedelo Centro	Data 04/06/2014 13 dias depois da gravação da aula dia 22/05/2014 Duração 01:55:18 h	Professora colaboradora	(Professora) Pesquisadora

Três das Autoconfrontações foram realizadas na residência da professora pesquisadora e as outras duas, na residência de uma colaboradora, Isabel, e na biblioteca do *campus* da professora Marina. Deixamos o local da gravação da autoconfrontação a critério das professoras, contanto que fosse um lugar tranquilo, em que pudéssemos evitar interrupções. As gravações aconteceram entre novembro de 2013 e junho de 2014. A distância entre a aula e a autoconfrontação foi de 6, 13, 18, 21 dias e até quase dois meses, no caso da professora Gel. Tentamos fazer com que a autoconfrontação não ficasse muito próxima nem muito distante da gravação da aula, mas também não pudemos deixar de levar em conta a disponibilidade e conveniências das professoras. No caso da professora Gel, houve as férias de fim de ano letivo em janeiro, por isso o alongamento maior entre a aula e a

autoconfrontação. É possível que notemos implicações devidas aos espaços de tempo diferenciados.

Os parâmetros socio subjetivos da autoconfrontação são apresentados a seguir.

Quadro 3.4 - Parâmetros socio subjetivos da Autoconfrontação Simples

Lugar social de interação	Objetivos Comunicativos	Papel social da enunciativa	Papel social da interlocutora
a) A academia: instituição de origem da geração do texto;	a) Gerar um texto que servirá de dado para uma pesquisa;	a) Professora de inglês do IFPB;	a) Professora de inglês do IFPB;
b) O IFPB: terreno comum de trabalho das interlocutoras.	b) Assistir à própria aula e tecer comentários avaliativos.	b) Professora colaboradora da pesquisa;	b) Professora pesquisadora entrevistadora;
		c) Professora (auto)confrontada com seu trabalho.	*Destinatários 'indiretos' outros que podem ter contato com o texto.

O contexto socio subjetivo subjacente à realização das autoconfrontações tem como lugar social a academia, de onde vem a motivação da geração do texto, instituição que fomentou a geração do texto e na qual o texto circulará nesta situação de pesquisa. O Instituto Federal da Paraíba também é um lugar social já que, além de ser contexto comum de trabalho das colaboradoras e da pesquisadora, é também o cenário das aulas gravadas, sobre as quais as professoras fazem suas análises.

Os objetivos comunicativos principais são: a geração de um texto que servirá de dado para a pesquisa sobre o trabalho docente e assistir à própria aula (no caso da colaboradora) fazendo uma análise do que foi feito, dando as suas impressões sobre a situação.

As professoras participantes enunciativas têm o papel mais amplo de professoras de inglês do IFPB, o papel de colaboradoras da pesquisa e de professoras em autoconfrontação com seu próprio trabalho. A professora pesquisadora tem também o papel mais amplo de professora de inglês do IFPB, de professora pesquisadora que entrevista procurando instigar a participação das colaboradoras. Outros possíveis destinatários, ou destinatários indiretos, são aqueles outros ligados à comunidade científica que podem ter contato com o texto por terem interesse pelo estudo do trabalho do professor (ou outro tema subjacente à pesquisa) e aqueles que terão acesso ao texto como a orientadora, a banca, entre outros.

Quantificando nossos dados, a Autoconfrontação Simples realizada com Letícia durou 01:26:38h, a da professora Alice 01:17:20h, professora Gel 01:04:23h, Isabel 01:54:35h e

Marina 01:55:18h. Ao todo temos 7 horas 38 minutos e 14 segundos de vídeos de autoconfrontação.

Feita a descrição de nossos dados, apresentamos os procedimentos de análise.

3.5 Procedimentos de análise

Apresentamos, no quadro seguinte, os procedimentos utilizados para respondermos cada uma de nossas questões de pesquisa.

Quadro 3.5- Procedimentos de análise

Perguntas	Procedimentos de análise
Como professoras de inglês representam seu trabalho de ensino no Instituto Federal da Paraíba?	Identificação dos temas recorrentes nos textos resultantes da ACS.
Quais dimensões deste gênero da atividade profissional docente são reveladas e (re)elaboradas pelo que tematizam as professoras?	Análise das dimensões constitutivas do gênero professoras de inglês do IFPB.
O que os temas e as dimensões genéricas identificados apontam sobre o ensino de inglês no âmbito da educação profissional?	Interpretação de como as dimensões genéricas (re)configuram um gênero da atividade profissional docente.

É importante frisarmos que concomitantemente à análise discursiva, com a identificação dos temas e das dimensões genéricas, realizamos a análise textual-discursiva com foco no nível enunciativo (vozes, modalizações e marcas de pessoas, conforme BRONCKART, 1999 e MACHADO E BRONCKART, 2009), uma vez que esse nível textual nos permite verificar as avaliações e as fontes das avaliações sobre o próprio agir no discurso das professoras.

A seguir, apresentamos a nossa análise dos dados.

CAPÍTULO 04

(RE) CONFIGURAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PRÓPRIO TRABALHO: A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE

*eu nunca dei aula no ensino médio né?/ então essa é
minha primeira experiência*

(Letícia)

aí eu disse “eu vou tes-TAR no ensino médio”

(Gel)

eu também tô nessa fase né?/tentando me EN-CONTRAR

(Isabel)

eu tô começando a ter mais essa consciência mesmo

(Alice)

*eu acho que cada (ano) que se passa (...) a gente fica
ma:is confiante /no que a gente tá fazendo*

(Marina)

Neste capítulo, apresentamos a nossa análise dos textos das professoras sobre seu trabalho para respondermos ao nosso objetivo geral que é *investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho*.

Como já mencionamos, a Autoconfrontação Simples é um texto que permite o acesso indireto à experiência vivida, funciona como uma experimentação dialógica em que o professor é convidado a descrever seus gestos e ações (CLOT, 2010). Esse procedimento permite, assim, verificarmos como as professoras (re)configuram o próprio trabalho, através de suas interpretações do próprio agir, e o que isto revela sobre modos de fazer desta atividade, a partir de um ponto de vista bastante peculiar: o de espectadoras do próprio agir. Tal ponto de vista, acreditamos, nos dá um acesso mais amplo e aprofundado aos modos de fazer em comum das professoras, e, conseqüentemente, ao gênero profissional professoras de inglês do IFPB.

Para conseguirmos identificar elementos constitutivos em comum do trabalho das professoras, primeiramente, identificamos os temas recorrentes em seus discursos. Sendo nossa intenção identificarmos como esses temas apontam para elementos que constituem o gênero de atividade docente professoras de inglês do IFPB, não nos deteremos a uma análise detalhada do plano global, tampouco da organização tópica dos conteúdos temáticos de cada

autoconfrontação⁹⁹. Analisamos os nossos dados a partir de temas que identificamos com recorrência na fala das professoras. Vale lembrar que, ao identificarmos modos de fazer (e avaliar) em comum às professoras, pudemos, ao mesmo tempo, identificar outros aspectos constitutivos deste gênero profissional, como as dimensões *prefigurativa*, *coletiva*, *cultural*, *situacionais*, *instrumentais*, *dirigido*, *estilística* do gênero, conforme percebemos em Clot (2007; 2010).

A medida em que focalizamos o dizer das professoras sobre seu próprio trabalho, analisamos também as fontes desse dizer, através das vozes e marcas de pessoa e as avaliações que são feitas sobre esse dizer, a partir das modalizações. Portanto, além de identificarmos os aspectos constitutivos do gênero professoras de inglês do IFPB, poderemos, assim, também revelar como elas se posicionam frente a esse gênero e a quem é atribuída a responsabilidade pela avaliação de seu trabalho.

O quadro a seguir, apresenta os temas e subtemas recorrentes nos textos das professoras.

Quadro 4.1 – temas e subtemas

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Avaliações de si mesmas	Espectadoras de si mesmas	- aspectos da aparência física; - aspectos gestuais; - aspectos vocais.
	Autoconhecimento	- quem são e o que sabem; - limitações (o que não sabem); - aprendizagem; - reconfigurações de si.
Avaliações (cronológicas) do trabalho em diferentes momentos	Experiências anteriores	- experiências de aprendizagem e formação; - experiências de ensino.
	As (in) experiências no IFPB	- incertezas; - aprendizagem com os alunos; - aprendizagem sobre os alunos.
	Reformulações do trabalho	- reformulações da interação com a turma; - reformulações do uso de ferramentas.

⁹⁹ Alguns trabalhos já se ocupam de uma análise organizacional aprofundada da ACS. Conferir, por exemplo, Rodrigues (2010).

Avaliações das ferramentas e objeto do trabalho no IFPB	Ferramentas	- ferramentas materiais (livro didático, material preparado pelas professoras, <i>slides</i>, quadro); - ferramentas simbólicas (instrução, andar na sala, tradução).
	O objeto de trabalho	- conflitos sobre o objeto de ensino; - compreensões sobre o objeto e os objetivos de trabalho; - conteúdos.

Como observamos no Quadro 4.1, os sete temas mais recorrentes no discurso das professoras puderam ser reunidos em três grupos temáticos. O primeiro grupo temático, formado pelos primeiros dois temas, nos mostra que as professoras fazem *avaliações de si mesmas* quando se comportam enquanto ***espectadoras de si*** e em momentos que revelam um ***autoconhecimento***. O segundo grupo temático, *avaliações do trabalho em diferentes momentos*, engloba os três temas seguintes, ***experiências anteriores***, ***(in)experiências no IFPB*** e ***reformulações do trabalho***. Esse grupo nos mostra que as professoras avaliam seu trabalho cronologicamente quando se reportam a experiências passadas (de formação e de ensino), suas in experiências e suas experiências já vividas no IF, trazendo-nos para o tempo presente e, projetando-se no futuro quando fazem reformulações de seu trabalho atual. Por fim, as professoras nos permitem ter uma visão mais aproximada de seu trabalho no IFPB, com as *avaliações das ferramentas e do objeto do trabalho no IFPB*, quando avaliam as ***ferramentas*** e problematizam o seu ***objeto de trabalho***. Cada um desses grupos temáticos nos possibilita visualizar que as (re)configurações das professoras se concentram em três questões principais: *quem sou (quem fui)?; o que é (o que foi e como será) o meu trabalho? e o que é o meu trabalho no IFPB?*

Se, por um lado, os temas apresentados no Quadro 4.1 apresentam conteúdos que, de modo geral, dialogam entre si, o que nos permite agrupá-los nos três grupos mencionados, por outro lado, esses temas apresentam conteúdos particulares que os distinguem entre si e dão margem para discussões específicas. Em outras palavras, os temas no interior de cada um dos três grupos se tocam, mas não se diluem, estão lado a lado. Deste modo, nossa análise segue tendo como fio condutor os sete temas identificados recorrentemente no discurso das professoras.

Conforme acabamos de comentar, o primeiro grupo temático mostra que as professoras avaliam a si mesmas quando se comportam como espectadoras de si e quando fazem autoavaliações de caráter subjetivo, como veremos a seguir.

4.1 Espectadoras de si mesmas

Percebemos que o procedimento de autoconfrontação possibilita que as professoras se vejam na posição de espectadoras de si mesmas em ação. Como comenta Medrado (2008), a experiência de se ver em vídeo realça o que as professoras têm de visual. Desta maneira, ao se verem em ação, as professoras percebem-se em seus aspectos *físico, gestual* e também *vocal*.

Aparência física

Letícia e Alice, por exemplo, se surpreendem com alguns aspectos de sua aparência.

194. Letícia: nossa Márcia como eu tô parecida com a minha mãe ((risos))

195. PP: ((risos))

196. LETÍCIA: MEU DEUS do céu ((risos)) (**Excerto 01- Letícia**)

713. tô sentindo falta do cabelo

714. num era pra eu ter cortado não

715. espero que cresça logo ((risos)) (**Excerto 02 -Alice**)

935. como eu tô branca

936. é o remédio que tá me deixando branca

937. é o que eu tô tomando pra/pra tirar toda a pele de cobra (**Excerto 03 - Alice**)

A semelhança com a mãe, o comprimento do cabelo, a cor da pele, são aspectos físicos que não interferem na prática, mas são evidenciados pelo vídeo. O primeiro impacto da experiência de se ver em vídeo é o reconhecimento da dimensão física, o que nos permite perceber as professoras como seres humanos integrais, além de as enxergarmos enquanto professoras. E esta experiência visual de deparar-se consigo provoca surpresa nas professoras.

Enquanto as professoras Letícia e Alice surpreendem-se com sua aparência física, a professora Gel parece não dar importância para esse fator.

748. Gel: mas... num/num parecia que era eu

749. é como se eu tivesse assistindo

750. sentada aí assistindo a aula de outra pessoa né?

751. eu num tava prestando atenção por exemplo

752. sei lá
 753. no meu caBElo nada
 754. até porque eu num tenho vaidade nenhuma
 755. pra mim tanto faz eu tá com o cabelo bonito tá com o cabelo feio tá (...)
 756. tava nem aí
 757. mas assim a DINÂMICA da aula como um to::do
 758. num é? **(Excerto 04 – Gel)**

O fato de a aparência chamar atenção de duas professoras e não representar importância para Gel, parece estar ligado à medida de distanciamento em que cada sente do que assiste. Segundo a professora Gel, traços físicos como seu cabelo, por exemplo, não lhe chamaram atenção porque ela não se identificou com a professora da tela, era como se fosse outra pessoa dando aula. Poderíamos relacionar o distanciamento, apenas de modo pressuposto, ao tempo entre a gravação da aula e a realização da autoconfrontação. Como pode ser visto na metodologia, o tempo entre a gravação da aula da professora e a autoconfrontação de Alice, por exemplo, foi de seis dias, já o da professora Gel foi de quase dois meses¹⁰⁰.

Aspectos Gestuais

Os gestos também são aspectos comentados pelas professoras.

377. PP: e você tinha dito que tava parecendo com sua mãe você acha que
 378. físicaMENte ou o gestual?
 379. Letícia: gestualme:nte MU:::ITO
 380. me vi/vi minha mãe MUITO em mim
 381. né? me vi minha mã/e/eu VI minha mãe em mim ali
 382. teve uma parte que eu falei que eu
 383. “MINHA MÃE falando” ((risos)) **(Excerto 05 - Letícia)**

Ao se ver em vídeo, Letícia, assim como as outras professoras, trazem à tona a voz do autor empírico, intervindo em análises subjetivas de si, como podemos ver neste pensamento na linha 383 em que a professora se compara com sua mãe.

Interessante notar que a figura da mãe é citada também por Isabel no excerto que se segue.

397. Isabel: [não eu só acho que NOSSA eu gesticulo muito
 398. eu já sabia que eu gesticulava mas assim
 399. é mais MAIS AINDA do que eu já imaginava ((risos))
 400. a mão ((risos)) mexo muito a mão

¹⁰⁰ Este intervalo de tempo entre a aula e a autoconfrontação nos sinaliza uma variável metodológica relevante a respeito da qual sugerimos que novas pesquisas possam se dedicar com maior profundidade.

401. eu acho que mexeria menos se eu conseguisse
 402. mas eu num sei se eu consigo não
 403. PP: umhum
 404. Isabel: mas eu vi que eu mexo muito a mão
 405. e toda hora né aponto pra coisa assim
 406. é eu gesticulo demais
 407. é
 408. genético eu acho que minha mãe é assim também ((risos))
 409. a minha família toda na verdade
 410. minhas irmãs
 411. e eu acho que é difícil controlar
 412. ái eu faria se eu conseguisse é o que eu disse
 413. se eu conseguisse eu gesticularia menos
 414. PP: umhum por quê assim?
 415. Isabel: porque eu acho muito exagerado ((risos))
 416. PP: ((risos))
 417. Isabel: muito a mão NOSSA a mão parece que fica ENORME ((risos))
 418. PP: ((risos))
 419. Isabel: de tanto que mexe **(Excerto 06 - Isabel)**

A professora Isabel mostra incômodo por julgar seu gesto de mexer as mãos, “muito exagerado” (linha 415). Esse incômodo é reforçado pelo fato de querer mudar, já que “mexeria menos (as mãos)” (linha 401) e “gesticularia menos” (linha 413) se conseguisse. Notamos que esse querer é perpassado por um valor lógico-pragmático, na medida em que mostra uma relativização do valor de verdade dessa mudança (“mexeria”, gesticularia”) motivada por uma vontade que esbarra em sua suposta incapacidade de mudar. Como mencionado, Isabel traz a família, destacando as figuras de sua mãe e suas irmãs, quando fala de seus gestos, até mesmo atribuindo esse seu traço a características genéticas (linha 408).

A professora Gel, quando questionada sobre o uso de gestos como ferramenta de ensino, comenta o que se segue a respeito de seu comportamento gestual.

375. PP: e essa/esse uso de gestos e tal você sempre faz isso?
 376. Gel: faço
 377. é uma característica minha na verdade
 378. Gel: assim eu sou mu::ito expressiva
 379. é tanto que muitos alunos
 380. sempre dizem assim
 381. sempre eu tenho esse comentário em qualquer uma das turmas
 382. “professora você devia ser atriz”
 383. PP: hum
 384. Gel: porque assim
 385. eu/eu num consigo sabe
 386. eu sou muito ((faz grandes gestos com as mãos))
 387. então eu me jogo muito assim
 388. assumo personagens tal então
 389. viajo na maionese
 390. e isso também é um defeito porque muitas vezes eu
 391. perco tempo por causa disso

392. PP: hum
 393. Gel: né? aí quando eu olho
 394. EITA tô fugindo
 395. então eu fujo muito
 396. eu fico me policiando muitas vezes por causa disso
 397. mas normalmente eu faço isso **(Excerto 07 - Gel)**

É interessante ver como, logo no início de sua fala, a professora assume a característica de usar gestos, imputando a si essa “sua característica”, essência que é destacada pela expressão lógica “na verdade”. Essa avaliação nos revela um conhecimento de si mesma, de como age, do que consegue e não consegue fazer.

Ao apropriar-se da característica de ser muito expressiva, que a faz “se jogar”, “assumir personagens”, “viajar na maionese”, percebemos um relance de estilo. Gel não atribui esse traço aos professores de inglês de modo geral ou a seu coletivo de trabalho, mas o toma para si, como um componente de sua versão do gênero profissional em questão. É tanto que seus alunos até reagem comentando que ela “devia ser atriz”.

Entendemos que, diferentemente dos outros exemplos, nesse caso os gestos são mais declaradamente usados como ferramentas de ensino. Mas, por outro lado, de modo semelhante à avaliação das outras professoras, eles são vistos com reprovação, já que a professora Gel considera que é “também um defeito” porque a fazem perder tempo e fugir do foco da aula.

Alice também tem esses momentos em que vê através do espelho a sua expressividade gestual.

164. Alice: eu num sabia que eu era tão gestual
 168. (...) eu observo as pessoas dando aula “nossa como ela usa gestos” ((gesticula com as mãos))
 169. “PARECE ITALIANO” ((risos))
 170. mas eu uso também
 171. PP: ((risos)) **(Excerto 08 - Alice)**

Diferentemente de Gel, Alice leva seus gestos para um patamar coletivo. Os gestos que ela via em outros professores, são reconhecidos em si mesma e, desta forma, compõem um agir profissional compartilhado.

Fechando as observações sobre como se veem em movimento, achamos interessante a observação de Letícia sobre seu andar.

344. Letícia: não gostei do meu andar ((risos))
 345. PP: ((risos))
 346. Letícia: AI MÁRCIA ((risos))

347. não gostei

(...)

357. mas meu andar

358. PP: é mesmo?

359. Letícia: não foi aprovado ((risos))

360. PP: ((risos)) **(Excerto 09 - Letícia)**

Aspectos vocais

Sendo a autoconfrontação um momento de se deparar com a própria ação via audiovisual, percebemos que não só os aspectos visual e gestual, mas também o que pode ser ouvido é alvo de comentários das professoras.

361. Letícia: gosto da minha voz

362. tem um sotaque puxa::do

363. paraibano né?

364. até mesmo quando eu falo inglês

365. o meu sotaque tá presente **(Excerto 10 - Letícia)**

Diferentemente de seu andar, a própria voz e o sotaque são aprovados por Letícia. Sobre o sotaque, a professora Isabel comenta diversas vezes ao longo da autoconfrontação.

110. Isabel: humhum

111. ((risos))

112. PP: quer falar alguma coisa? ((pesquisadora pausa))

113. Isabel: não

114. é só meu sotaque NOSSA

115. quando eu vejo assim ((risos))

116. porque e::h é uma coisa que ficou assim né estranha pra mim vindo morar aqui né?

117. PP: hum

118. Isabel: porque lá se eu tivesse vendo ia ser normal né?

119. PP: humhum

120. Isabel: mas agora eu vejo eu ouço assim falo

121. nossa deve ser muito estranho pros alunos ((risos))

[...]

132. Isabel: é sim

133. daí quando vê então

134. NOSSA SENHORA

135. dói o ouvido

136. é muito engraçado

137. que era uma coisa que pa/ era imperceptível assim

138. muito imperceptível

139. e agora é muito forte ((risos)) **(Excerto 11 - Isabel)**

891. e o SOTAQUE também assim que nossa

892. já já era uma coisa como eu disse estranha né?

893. PP: hum

894. Isabel: aí quando vê assim é pior do que eu imaginava

895. porque eu tento assim
 896. eu num tento falar que nem aqui porque eu sei que eu num consigo
 897. como eu disse
 898. fica e::h
 899. eu tenho que PENSAR mesmo pra falar
 900. mas às vezes eu acho que eu tô amenizando mas ((risos))
 901. num tá tá/tá igual assim
 902. falar meno/ um r um pouco menos puxado assim
 903. mas acho que é isso é porque também é quando eu tô PENsando na coisa
 904. quando eu tô sem pensar assim vai sai bem embolado mesmo **(Excerto 12 - Isabel)**

A professora Isabel, pelo menos duas vezes, se mostra incomodada com seu sotaque, descrevendo-o como “estranho”, “forte”, “engraçado”, “pior do que imaginava”. Até mesmo revela que tenta “amenizar”, “falar um r menos puxado”. Por ser de um outro estado, seu estranhamento de si mesma nos parece que se deve a uma tentativa da professora se ajustar à região em que vive e um sentimento de deslocamento em relação aos alunos que são paraibanos.

Linguisticamente, quando as professoras destacam o que veem e ouvem de si mesmas, percebemos o seguinte:

- A *voz do autor empírico* permeia os momentos de percepção de si mesma, e está presente também em interjeições como “nossa”, “nossa senhora”;
- O uso de *recursos apreciativos* evidencia os julgamentos sobre si mesmas. Alguns desses recursos são a comparação com parentes (“pareço com minha mãe”), o dizer do que gosta e do que não gosta sobre si e os diversos adjetivos (“puxado”, “expressiva”, “gestual”, “italiano”, “branca”, “estranha”, “forte”);
- Algumas *modalizações lógicas*, como as expressões “eu sabia”, “eu não sabia”, “na verdade”, “normalmente”, enfatizam ainda mais o que as professoras conheciam ou não conheciam sobre si.

Acreditamos que nestes momentos em que o visual, o gestual e o audível estão em evidência podemos identificar personagens as quais poderíamos chamar de “as professoras da tela”. Elas aparecem quando, por exemplo, a professora Gel não se identifica com as imagens no vídeo, quando as professoras percebem ou estranham traços físicos, gestuais e vocais que antes não percebiam, como Isabel que estranha o próprio sotaque.

Observamos que a análise de aspectos físicos e gestuais é peculiar à situação de autoconfrontação, já que esta permite um *espelhamento*, pegando de empréstimo o termo usado por Medrado (2008, p. 248 e 258). Apesar da autora considerar esse *espelhamento*

como abrangendo o olhar direcionado para si mesmo e o olhar para a própria prática, incluindo a reflexão na condução das próprias aulas, nos referirmos mais especificamente a esse momento de olhar para si com enfoque para aspectos físicos porque acreditamos que esta é uma “função espelho” que a autoconfrontação permite. Porém, precisamos reconhecer que esta experiência vai além da função espelho, já que é possível se ver em ação retrospectiva e, dessa forma, as professoras se põem em posição de *espectadoras de si*.

Ao se verem e ouvirem enquanto espectadoras de si mesmas, as professoras têm a oportunidade de avaliar aspectos físicos como: a aparência, o cabelo, a cor da pele, entre outros, que provocam surpresa; os gestos que trazem à tona comparações a personagens da família como a mãe, as irmãs (uma identificação genética) e que são avaliados pelas professoras como demasiados, exagerados, como um defeito; a voz e o sotaque são apreciados positivamente pela professora Letícia, mas provocam estranhamento e forte rejeição em Isabel que tem um sotaque de outra região. Parece-nos que quando há uma maior proximidade e identificação com a professora que está no vídeo, as professoras reconhecem a si e a familiares no que veem.

Percebemos com esses trechos em que as professoras destacam o andar, a voz (o sotaque) e o gesto (a expressividade), que o corpo também constitui uma ferramenta do trabalho, que por vezes agradam, por vezes incomodam, sinalizando para um agir corporal docente. Sobre esse agir, Buzzo (2008), em seu estudo no qual realizou uma autoconfrontação cruzada com duas professoras de língua portuguesa, percebeu que os gestos foram motivos de surpresa e risos. A autora verificou que o comportamento gestual e corporal se constituiu enquanto um ponto de identificação entre as participantes. Sendo assim, o que analisamos aqui, nos permite corroborar com Buzzo (op.cit.) quando considera que o *agir corporal*¹⁰¹ é uma característica do gênero docente.

Resumimos, no quadro abaixo, como o componente físico do gênero docente se configura no discurso das professoras participantes.

Quadro 4.2 – Espectadoras de si mesmas

Aspectos da aparência física	• Mostram a função espelhamento da ACS; • Provocam surpresa e estranhamento nas professoras.

¹⁰¹ Barricelli (2007), em um estudo sobre documentos oficiais da educação infantil, descreve o agir físico corporal como aquele marcado por verbos como correr, andar etc. Buzzo (2008) interpreta este agir como processos físicos realizados simultaneamente a operações específicas do trabalho, relacionando-os como os gestos do *métier*, segundo Clot (2007[1999]).

Aspectos gestuais	• Trazem à tona identificações com personagens da família; • Provocam rejeição das professoras; • Apontam para um comportamento gestual coletivo constitutivo do gênero profissional docente.
Aspectos vocais	• A voz e o sotaque provocam reações tanto de identificação como de estranhamento.

4.2 Autoconhecimento

Ao testemunharem sua prática, além de se verem enquanto espectadoras de si, as professoras fazem autoavaliações em que mostram um significativo *conhecimento subjetivo sobre si, suas práticas, seus saberes* (e não saberes), *sua aprendizagem e reconfigurações de si mesmas*.

Conhecimento de traços subjetivos

Letícia, por exemplo, faz o seguinte comentário relativo a aspectos comportamentais:

800. Letícia: o bom é que assim
 801. se eu fosse aluna eu ia gostar de mim
 802. da professora Letícia ((risos))
 803. pelo menos isso é uma coisa que ((risos))
 804. PP: fale mais sobre isso
 805. por quê?
 806. Letícia: é eu achei assim uma professora simpática
 807. assim
 808. e::h
 809. atenciosa
 810. assim eu acho que ela é atenciosa assim
 811. eu acho que tem um ponto que é atenciosa
 812. APESAR de ter de
 813. eh de eu poder ser mais atenciosa com esse grupo na questão de
 814. por exemplo quando eles
 815. PEDIR a opinião deles
 [...]
 826. eu acho que seu eu fosse aluna da teacher Letícia ((risos))
 824. eu ia aprender ((risos))
 825. PP: ((risos)) que bom **(Excerto 13 -Letícia)**

A partir do que foi visto no vídeo, a professora Letícia constrói uma avaliação de si mesma, pautada em sua atitude com seus alunos. Marcada por expressões de cunho apreciativo “o bom é”, “eu acho”, “achei”, esta avaliação revela como a professora se julga

uma professora “simpática e atenciosa”. Colocando-se hipoteticamente no lugar de sua aluna, ela acredita que “ia gostar” e “ia aprender com a professora Letícia”. Interessante notar como no trecho a professora distancia-se de si mesma para se observar, principalmente quando usa a terceira pessoa “ela” e se refere a si mesma como “a professora/teacher Letícia”. Outro ponto referente a essas marcas de pessoa é o uso da terceira pessoa quando há elogio “ela é atenciosa” (linha 810) e da primeira pessoa na tomada de responsabilidade de aspectos a serem melhorados em “eu poder ser mais atenciosa” (linha 813).

Nesta avaliação percebemos um traço da atividade docente que acreditamos ser estilístico. Esses traços compõem, mas também extrapolam o gênero porque não são características que necessariamente fazem parte do comportamento coletivo, nem representam pressupostos que venham a coagir as professoras. Nos parece que essas são características que a professora acredita que os alunos esperam ou que pelo menos ela esperaria enquanto aluna. O que está em evidência aqui é a dimensão pessoal do trabalho, de acordo com Machado (2007), no sentido de que é uma atividade única e que inclui todas as dimensões do trabalhador.

Conhecimento das próprias limitações (e aprendizagem com alunos)

Esta avaliação de si vai além do que é visto na aula assistida, do como se é, e se estende para o que não se sabe, como vemos no seguinte excerto da professora Letícia.

- 1113. Letícia: quando eu não sei aí **a gente** tem que ser humilde né pra dizer
- 1114. “olha vou pesquisa:r
- 1115. vou/ vou correr atrás vou olhar no dicioná::rio”
- 1116. “não perai eu A::cho”
- 1117. **eu** sempre digo assim “eu acho não tenho certeza”
- 1118. “posso
- 1119. falar pra você depois?”
- 1120. “porque eu não tenho certeza”
- 1121. eu não tenho vergonha de dizer que
- 1122. ou então “não sei”
- 1123. já cheguei a dizer
- 1124. muitas vezes
- 1125. “**não sei gente**”
- 1126. e assim
- 1127. pra tirar um pouco essa visão do professor sabe tudo e...
- 1128. **a gente** tá sempre aprendendo
- 1129. inclusive eu aprendo muito com eles né?
- 1130. a gente aprende muito
- 1131. PP: é (Excerto 14-Letícia)

Esse excerto é parte de uma passagem em que Letícia relata como normalmente seus alunos são questionadores e especialmente, como eles frequentemente perguntam sobre vocabulário. Através da reprodução direta de sua própria voz, enquanto personagem, Letícia fala de como reage nestes momentos em que é questionada e que não tem uma resposta imediata.

A professora é categórica ao usar a modalização deôntica “tem” para se referir a característica de ser humilde. Ela reforça essa ideia através do lugar comum que diz que “não sabemos de tudo” e que “estamos sempre aprendendo” o que evidencia uma representação sobre o papel do professor, que não é o de detentor do saber e da construção do conhecimento que se dá na relação professor-aluno. Os dêiticos “eu” e “a gente” são usados de forma interessante nesse trecho: o “eu” revela a responsabilização da professora pelo “não saber” e pelo “aprender com os alunos”, o que nos direciona para um agir mais individual (estilístico); enquanto o “a gente”, nesse caso, um dêitico que inclui os professores de forma geral, mostra uma instância coletiva que “tem que ser humilde” e que “tá sempre aprendendo” (uma atribuição genérica). Apesar de Letícia se incluir nesta dimensão coletiva, o forte destaque de aspectos comportamentais nos deixa ver uma relação com um “como (re)agir” em uma certa situação de aula, ou “como ser”, que nos faz perceber uma reorganização do gênero profissional ao estilo da professora Letícia.

Por fim, percebemos que esse trecho mostra que a professora conhece suas próprias reações diante de determinada interação com os alunos. Vemos, assim, que Letícia compreende seus limites, suas dúvidas e as contribuições dos alunos para seu trabalho e aprendizagem.

Limitações (aprendizagem com os alunos)

Assim como Letícia, a professora Marina também faz referência às suas limitações e a aprendizagem com os alunos do Instituto.

- 1366. Marina: ELES nesses momentos aí muitas vezes eles sabem MUITO mais que eu
- 1367. muito
- 1368. MUITO MESMO
- 1369. então é assim é uma eh eu acho que
- 1370. trabalhando aqui com ELES
- 1371. eh foi o lugar que eu mais tive troca
- 1372. PP: hum
- 1373. Marina: até hoje entendeu?
- 1374. assim considerando os meus vinte e dois ou vinte sei lá quatro ((risos))
- 1375. eu nem lembro mais
- 1376. quase vinte e cinco anos de experiência

1377. eu já perdi as contas **(Excerto 15 – Marina)**

Como já mencionamos, os alunos de Marina estão envolvidos com o trabalho marítimo e, desta forma, têm conhecimento dessa área que a professora não tem. Sendo assim, ela legitima esse conhecimento dos alunos, realçando esse saber ao dizer que é “muito” maior que o dela e avalia que, ao longo de sua carreira, foi com esses alunos que ela teve mais troca. Com isto vemos que a professora, apesar de na época da realização da autoconfrontação estar no IF apenas há cerca de dois anos, já percebe como as peculiaridades do instituto têm contribuído para sua própria aprendizagem.

Percebemos a valorização efetiva do conhecimento dos alunos e como esse outro, que é o interlocutor primeiro de seu trabalho, contribui para sua aprendizagem. Desperta-se uma consciência de que seu trabalho não depende apenas de seu agir e de seu saber, e isto faz com que as professoras tenham mais autoconfiança, além de revelar uma divisão de responsabilidade com seus interlocutores. Reforçando essa ideia de que o desenvolvimento docente se dá na relação com os alunos e através da própria prática, Alice diz o que se segue:

701. Alice: e o engraçado que todo esse conhecimento que eu passo pra eles

702. é um conhecimento que EU ADQUIRI

703. dando aula

704. lendo os textos

705. esse (...) era um texto que eu usava na X ((escola de idioma))

706. que falava sobre isso né?

707. PP: umhum **(Excerto 16 – Alice)**

Bastante explicitamente, Alice avalia que sua experiência em sala de aula é também uma experiência de aprendizagem. Conhecimentos dos quais a professora se apropriou na escola de idiomas, em sala de aula, na preparação das aulas, são hoje ferramenta de seu trabalho e, além disso, são fontes de aprendizagem.

Continuando sua reflexão, Marina também destaca a contribuição dos alunos em seu desenvolvimento profissional.

1378. Marina: ma::s E::h eu considero que eu tenho uma experiência razoável

1379. segurança no que eu faço entendeu?

1380. mesmo quando eu num sei

1381. como apareceu ali vários momentos que eles disseram

1382. a questão do português e do inglês num é?

1383. da/de/ desse/dessa área

1384. mesmo não sabendo

1385. eu tô ali mas eu tenho segurança total que eu posso confiar neles entendeu?

1386. PP: umhum

1387. Marina: a segurança que eu não teria talvez há dez anos atrás

1388. que eu acharia que eu deveria saber tudo

1389. mas **hoje eu já**

1390. já sei que eu num/ num PRECISO (Excerto 17 – Marina)

Esse excerto traz uma reflexão sobre a experiência com um fator de desenvolvimento da autoconfiança. Marina pondera que sua experiência lhe permite sentir uma segurança (enfaticamente marcada pela modalização lógica “total”) que, segundo ela, possivelmente há anos atrás não sentiria. Para além dessa segurança, está também evidenciado que esta reflexão revela um saber sobre si. Quando diz que a Marina de dez anos atrás acharia que deveria saber de tudo, a Marina de hoje sabe que não precisa saber de tudo e, por isso, consegue se sentir segura, ou seja, a professora mostra um amadurecido autoconhecimento.

Uma questão que a professora Marina coloca em sua autoconfrontação é o seu desconhecimento do vocabulário relativo à área marítima. Esta poderia ser uma situação que causasse constrangimento, no entanto, a professora avalia que devido ao seu tempo de experiência ela tem segurança em seu fazer. A expressão “Eu considero que” introduz uma avaliação de si mesma, dando espaço para a voz do autor empírico. Esta voz segue comparando o momento que vive com o passado. A professora hoje “tem segurança total”, “pode” confiar nos alunos e “sabe” que “não precisa” saber tudo. Notamos o valor de verdade que permeia esses marcadores de modalização lógica que enfatizam sua certeza e sua confiança em si e em seus alunos. Por outro lado, a professora Marina de dez anos atrás “não teria talvez” essa segurança, “acharia que deveria saber tudo”. Percebemos marcas de modalização lógica que revelam essa ideia hipotética, sobre sua reação em um momento passado.

Das linhas 1373 a 1378 o índice de pessoa “eu” é utilizado oito vezes, tanto para se referir à Marina de hoje quanto à Marina de dez anos atrás. O que mostra que mesmo quando a professora lança o olhar para a Marina de dez anos atrás, ela se reconhece e assume seus posicionamentos antigos e seus reposicionamentos atuais. Percebemos como a experiência e uma maior consciência de si são desenvolvedoras da autoconfiança.

Esta consciência de um “eu antes” e um “eu agora”, também está bem evidenciada no que diz a professora Isabel. Quando questionada como se sente quando não consegue fazer o que estava planejado, a professora Isabel reflete sobre um conhecimento sobre si que vai além de sua vida profissional.

912. Isabel: olha no com/**antes até pouco tempo** na verdade eu ficava super mal

913. ficava ansioSÍssima

914. ai e::h queria:: dar outro jeito sabe?

915. sempre querendo ser perfeccionista

916. levar tudo muito assim né?

917. aí **hoje**
 918. **de um tempo pra cá**
 919. talvez um ano um ano e meio pra cá assim
 920. eu já sei lidar melhor com isso
 921. PP: umhum
 [...]

 930. Isabel: aí então eu tô começando a ter mais essa consciência mesmo
 931. acho que eu num tinha muito essa consc/essa consciência assim de de
 932. **agora** eu tô conseguindo ter mais assim
 933. que é uma coisa que eu num parava mesmo pra pensar
 934. PP: umhum
 935. Isabel: deixava só fluir
 936. PP: hum
 937. Isabel: e acho que até por isso que me dava mais ansiedade nesse ponto
 938. eu ficava mal mesmo
 939. eh aí agora já não (Excerto 18 – Isabel)

No discurso de Isabel, ficam nítidos dois tempos diferentes nos quais são mencionados modos diferentes de reagir à situação de não cumprir o planejado: o “antes/até pouco tempo” e o “hoje/agora”. Antes, a professora ficava “super mal”, “ansiosíssima”, “queria dar outro jeito”, queria “ser perfeccionista”. Agora, ela “sabe lidar melhor” com a situação, começa a “ter mais consciência” e a “parar pra pensar”. Percebemos que Isabel relaciona a mudança de seu sentir à uma tomada de consciência, a um “parar para pensar”. Através da expressão apreciativa “acho” (linhas 931, 937), Isabel mostra em sua autoavaliação que antes não fazia distinção entre o trabalho planejado e o realizado (CLOT, 2007) e que por isso sentia mal-estar e ansiedade. Isso nos lembra o estudo de Mazzillo (2005) que sugere que as frustrações resultantes da impossibilidade de cumprir as tarefas prescritas podem desencadear o estresse.

Interessante notar como linguisticamente essa insegurança do passado é marcada pela modalização pragmática “querer” (linhas 914, 915) que mostra sua intenção de “dar um jeito” e “ser perfeccionista” barrada por uma incapacidade de agir de forma a cumprir o planejado. Abaixo, uma revelação mostra que essa reformulação de sua atitude em sala de aula tem relação em uma reformulação mais ampla de sua subjetividade.

968. Isabel: coisa do imprevisto mesmo
 948. PP: sei
 949. Isabel: pensar mais na hora que vem o impreVISTO
 950. o que fazer
 951. PP: e teve alguma coisa eh
 952. que você acha que fez com que você tivesse essa consciência mais...?
 953. Isabel: terapia ((risos))
 954. foi ((risos))
 955. PP: ((risos)) sério?
 956. Isabel: sério porque e::h eu sempre fui muito perfeccionista
 957. aí eu num aca/ dificilmente eu conseguia acabar de fazer as coisas

958. assim coisa mais longa mais séria assim
 959. por causa do perfec/porque eu num chegava no final porque tinha que tá tudo perfeito
 960. ái eu nunca chegava no final na hora certa entendeu?
 961. PP: humhum
 962. Isabel: não era uma coisa que eu não soubesse
 963. mas eu não sabia muito como lidar
 964. daí a terapia ((risos))
 965. PP: sei
 966. Isabel: foi
 967. ái muito de sala de aula também
 968. às vezes eu não chegava no final porque
 969. não tinha trabalhado TU-DO cada deTAlhe da atividade como eu queria entendeu?
 970. também tinha muito isso
 971. acho que num era nem do não saber o tempo
 972. PP: sei
 973. Isabel: era mais porque eu queria (...) cada coisinha sabe?
 974. e aí eu consegui:: trabalhar isso comigo mesma pra deixar ((risos))
 975. “não tudo bem esse pode deixar”
 976. “não pode ir assim” sabe? (Excerto 19 – Isabel)

Depois de fazer um paralelo entre o que era e o que é hoje, a professora mostra que esta conscientização é resultado de terapia. Isabel revela que era perfeccionista em outras áreas de sua vida (linhas 956 a 960) e isso a impedia de finalizar as coisas. Essa sua atitude se manifestava também em seu trabalho em sala de aula (linhas 967 a 973), já que às vezes não chegava ao final porque não tinha trabalhado as atividades em todos os seus detalhes, como era sua intenção. Finalmente, a professora mostra sua capacidade de reconfigurar-se, o que é enfatizado pela modalização pragmática “consegui”, linha 974, e, consequentemente, reconfigurar sua expectativa diante de seu trabalho.

A voz do autor empírico permeia todos esses momentos de autorreflexão e também se revela quando a professora “pensando em voz alta”, fala consigo mesma (linhas 975 e 976) refazendo seu planejamento no momento da ação, quando o imprevisto se apresenta, e mostra um processo mental de tomada de consciência, de percepção de que as *contingências* (COSTA, 2008) fazem parte do trabalho em sala de aula. As contingências (2008;2014) do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Costa (2014), precisam ser aceitas e incorporadas como parte desse processo. Esta tomada de consciência sobre as contingências, este desenvolvimento subjetivo fica evidente quando Isabel diz “consegui trabalhar isso comigo mesma”. A professora nos mostra, assim, que o seu mundo subjetivo não se distancia, mas está intimamente ligado ao seu trabalho. Reforçando isso, ao falar sobre a função psicológica do trabalho, Clot (2007) menciona que esse é tanto “atividade coletiva” quanto “procedimento psíquico” (CLOT, op.cit., p.78). O reposicionamento de Isabel em sala de aula

evidencia essa dimensão psicológica do trabalho e que o professor, como qualquer outro trabalhador, é também constituído de seu mundo interior e emocional.

A aprendizagem e desenvolvimento profissionais se dão, por um lado, através do desenvolvimento de si e, ao mesmo tempo, através das relações sociais com o coletivo e com os outros envolvidos no trabalho.

Passemos agora a um resumo do que a análise do nível enunciativo nos mostrou nesta seção.

- A *voz do autor empírico* se destaca nestes momentos em que as professoras analisam a si mesmas. Isso fica ainda mais evidente quando são usadas as *modalizações apreciativas* “eu acho/achei”, “eu sei”, “eu considero” e outras expressões de cunho mental como “eu tenho (segurança/experiência)”, “eu era.../hoje sou...”, “não tinha consciência”, expressões de caráter emocional “ficava super mal”, “eu já sei lidar melhor” e ainda o próprio pensamento “não tudo bem esse pode deixar”. que mostram um amadurecido julgamento das professoras sobre elas mesmas;
- *Vozes de personagens* também se revelam, como quando a professora Letícia se projeta falando de si, na terceira pessoa “ela” e quando ela se põe no papel de sua própria aluna, também as personagens professoras aparecem quando as professoras trazem citações diretas de si em interação com os alunos (“não sei”, “posso falar pra você depois?”), quando Marina e Isabel falam de si em dois tempos, mostrando quem eram antes (“mais insegura há dez anos”, “perfeccionista/ansiosa”) e quem são hoje (“confiante”, “consciente”). Além disso, os próprios alunos são personagens em interação com as professoras;
- Predominantemente, com a centralização destas análises em si, vemos a marca de pessoa “eu” (como eu era, como eu sou) em destaque.
- Para reforçar essas reconfigurações de si, como já apontamos, as *modalizações apreciativas* se destacam, e incluem adjetivos como “simpática”, “atenciosa”, “perfeccionista”;
- Ainda, quando as professoras comparam como são agora a como já foram no passado, as *modalizações pragmáticas e deônticas* mostram intenções e (auto)prescrições, muitas vezes frustrantes do passado “queria trabalhar todos os detalhes”, “acharia que eu deveria saber tudo”. As *modalizações pragmáticas* também reforçam as capacidades desenvolvidas ao longo de suas vidas (ex.: “não preciso saber de tudo”, “consegui [trabalhar o perfeccionismo]”);

Vimos que as professoras avaliam *suas características e seus saberes*, suas capacidades e experiência que as capacitam a exercerem seu trabalho. Mostram uma consciência de si e conhecem as mudanças que já se deram em seu agir e em sua percepção do trabalho, ao longo de suas vidas profissionais.

Ao mesmo tempo, elas comentam suas *limitações* ou *o que não sabem* avaliando estas limitações como parte do que constitui o seu trabalho, admitindo que não é papel do professor “saber de tudo” e que o saber pertence também ao aluno. Esse não saber vem à tona quando mencionam o trabalho com o vocabulário, seja através de questionamentos dos alunos ou da contribuição dos próprios alunos na construção do conhecimento.

Desse desconhecimento e, principalmente, da interação com os alunos, as professoras apontam um resultado: *a aprendizagem*. Elas descrevem sua aprendizagem, especialmente como resultado da interação com os alunos. Isto mostra a dimensão direcionada do trabalho, como um interposto (CLOT, 2007) entre as professoras e seus alunos, uma ferramenta que se propõe a promover o desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Por fim, as docentes manifestam suas *reconfigurações de si mesmas*. Ao comentarem sobre como já foram um dia e como são hoje, mostram um desenvolvimento subjetivo possibilitado pela experiência. Esse desenvolvimento passa pela compreensão de que não é preciso saber tudo ou saber mais que os alunos e pelo entendimento da diferença entre o trabalho planejado e o trabalho realizado. A experiência, pudemos perceber, é definitiva para o autoconhecimento, sendo também decisiva para o amadurecimento, a autoconfiança e o bem-estar docentes. Notamos, pois, que o desenvolvimento e conhecimento da dimensão psicológica do próprio trabalho, do mundo interior só é possível porque as professoras já têm bastante tempo de ensino.

Ao percebermos esses momentos em que as professoras mostram um autoconhecimento, observamos o *professor* em seu ser integral e em suas diferentes dimensões, incluindo sua afetividade e suas capacidades, como nos lembram Machado e Bronckart (2009). Provavelmente, estamos observando aqui traços de um gênero profissional formado por “professores experientes de línguas” porque, diferentemente de “professores iniciantes de línguas”, têm uma história de vida profissional e pessoal e, portanto, um conhecimento do trabalho e de si que só esta história poderia lhes oferecer.

Então, o que há de genérico nestas reflexões analisadas neste tópico é que as professoras de Inglês do IFPB são experientes, vivem um momento de conhecimento e

maturidade profissional e subjetiva. O autoconhecimento define o coletivo que compõe este gênero docente, deixando vir à tona a dimensão subjetiva e pessoal do gênero.

Abaixo, o quadro resume as questões subjacentes ao tema do autoconhecimento.

Quadro 4.3 – Autoconhecimento

Quem são e o que sabem	• São professoras experientes, com uma história profissional; • Conhecem-se profissional e subjetivamente, o que possibilita uma maior consciência de seu papel.
Limitações (o que não sabem)	• Entendem que não precisam saber de tudo (ao falarem sobre o estudo de vocabulário); • Aceitam os limites de conhecimento como parte de sua atividade.
Aprendizagem	• Consideram que os alunos são elementos de sua aprendizagem; • Reconhecem que a aprendizagem e o desenvolvimento subjetivo compõem o seu trabalho.
Reconfigurações de si	• Reconfiguram as representações sobre seu papel: entendimento de que não precisam saber tudo; compreensão de que o trabalho realizado não corresponde ao planejado.

De acordo com o que foi comentado no início deste capítulo, nas próximas seções apresentamos trechos em que as professoras tematizam seu trabalho em diferentes momentos cronológicos, quando falam de suas experiências anteriores, de suas (in) experiências no IFPB e das reformulações do próprio trabalho.

4.3 Experiências anteriores

Pudemos notar que recorrentemente as professoras fazem referência a suas experiências de *aprendizagem, formação e ensino* de língua inglesa vividas por elas antes do ingresso no instituto. Percebemos que quando as professoras se remetem ao que já fizeram, geralmente associam esse fazer passado a uma reflexão sobre o seu fazer recente.

Experiências de aprendizagem e formação

A professora Letícia, por exemplo, quando indagada sobre a presença da oralidade em sua aula, fala sobre a relação desta com sua aprendizagem e formação profissional.

871. eu acho que a pronúncia ela é importante importantíssima

872. porque eu vim de uma tradição de um assim da universidade

873. logo/ minha graduação: o num é?

874. nós/nós tínhamos aula né de fonética

875. então assim é algo lá:: da origem mesmo
 876. comecinho
 877. dos primeiros anos da graduação
 [...]

881. eu tinha aula de fonética
 882. então assim e::h inclusive
 883. não só na graduação nas/nas/nas minhas aulas
 884. na escola de idiomas
 885. como aluna
 886. isso era bem assim exigido assim
 887. uma boa pronúncia
 [...]

900. Letícia: então sempre tive isso na minha mente
 901. e eu acho que isso já reflete
 902. e continua refletindo nas minhas aulas
 903. eu sempre quando eu coloco a reflection sempre peço que eles repitam num é?
(Excerto 20 – Letícia)

Apesar do trabalho com a pronúncia não ser comumente priorizado no âmbito do ensino de inglês como língua instrumental, Letícia dá espaço em suas aulas para este aspecto da língua que, segundo ela, é “importantíssimo”. Esta prática se dá através da repetição da “reflection” que é uma citação que a professora escreve no quadro no início da aula. A professora reconhece que as aulas de fonética no início da graduação na universidade e, ainda mais cedo, a exigência na escola de idiomas, permanecem em “sua mente” e são influências em suas aulas.

O marcador “eu acho” e o adjetivo “importante” “importantíssima” trazem consigo um valor apreciativo enfatizando a relevância da pronúncia para a professora. E a repetição do marcador de pessoa “eu” (linhas 872, 881 e 903) mostram que Letícia destaca sua experiência e práticas individuais, não compartilhando o trabalho com a pronúncia com seus colegas de trabalho.

Interessante notar nas linhas 900 a 903 em que a professora resgata a sua experiência como aprendiz de inglês e de graduanda de letras a lucidez de uma profissional que entende de onde vêm suas ações, que sabe a origem de seu trabalho enquanto um agir constituído por pré-construídos. Letícia reconhece a relação entre sua prática e suas experiências prévias, como aluna de graduação e aluna de escola de idiomas. Ela apresenta elementos da formação de sua identidade docente, quando dá ênfase às origens de sua formação. Ao projetar-se e a seus alunos como personagens, a professora deixa claro como o trabalho com a pronúncia é parte do cotidiano da turma.

Esse trecho, além de mostrar as origens prescritivas do gênero, deixa evidenciado a relação pessoal de Letícia com seu trabalho, e a consequente estilização do gênero.

A professora Isabel também expõe sua experiência enquanto graduanda, ao mencionar uma atividade que tinha como objetivo trabalhar com a estratégia de leitura *skimming*, conforme vemos a seguir:

1124. Isabel: é porque esse era pra justamente
 1125. pra ver a questão do *skimming* né?
 1126. então tem que ser rápido
 1127. só que é/ e a ideia mesmo é que alguns consigam e outros não
 1128. pra ver a diferença de quando chega no fim
 1129. e quando num chega
 1130. então isso aí já foi pensado
 1131. mas isso também foi algo
 1132. que quando eu fi::z a monitoria em inglês instrumenta:l
 1133. que a professora fez isso
 1134. e eu achei legal
 1135. e aí eu faço até hoje
 1136. mesma coisa de dar o tempo
 1137. isso aí foi desde o meu aprendizado
 1138. eu como monitora
 1139. num foi algo
 1140. meu aí não **(Excerto 21 – Isabel)**

Vemos nesse trecho também a influência direta da experiência vivenciada com sua professora de graduação nas escolhas de Isabel que avalia como “legal” a atividade feita pela professora orientadora da monitoria e que ela utiliza até hoje em suas aulas. Mais uma vez notamos o nítido reconhecimento da professora de que esse agir não é apenas “algo seu”, mas vem de influências formadoras, no caso, de seu aprendizado enquanto monitora de inglês instrumental.

Nesses dois primeiros trechos, percebemos que as experiências constituem uma relação prescritiva com o trabalho, como as professoras se apropriam de suas histórias de aprendizagem, e fazem uso delas.

Experiências de ensino

Além de se referirem a experiências anteriores enquanto alunas, percebemos que as professoras também se reportam a antigas experiências de ensino como forças presentes em sua atividade atual, o que pode ser percebido a seguir.

244. LETÍCIA: [num costumava
 245. eh
 246. eu acho que a ideia foi assim
 247. da minha experiência anterior com aulas de/ com as escolas de idioma que geralmente a gente fazia pair work né?
 248. aí eu pensei como eu ia trabalhar com grupos nomina:is
 249. e pensei numa atividade que pudesse num é SER meno/MAIS DIVERTIDA

250. então eu pensei em... fazer em grupos essa atividade **(Excerto 22 – Letícia)**

A ideia de fazer agrupamentos com os alunos vem da experiência de Letícia enquanto professora de escolas de idioma. Quando ela se põe neste lugar, nesta experiência passada, a professora se revela como membro daquele coletivo de professores, o que é evidenciado pelo marcador de pessoa “a gente”. Tal procedimento é avaliado pela professora como sendo algo que pode tornar a aula mais “divertida”, tendo em vista que nesta aula trabalharia com um tópico linguístico, os grupos nominais.

Percebemos a transferência de uma prática de trabalho em um contexto antigo para o contexto atual de trabalho. Observamos aqui a intercessão dos gêneros de que fala Clot (2007), ponto de encontro de diferentes gêneros em que se forma o estilo.

Outra prática remanescente das experiências anteriores é o uso de *slides* que é uma ferramenta que, como pudemos observar nas aulas gravadas, foi utilizada por todas as professoras. A esse respeito, a professora Alice fala o seguinte.

- 506. Alice: são coisas que eu já fazia
- 507. eu dava treinamento sobre isso na X ((escola de Idiomas)
- 508. PP: ah é?
- 509. que legal
- 510. Alice: aí como/ como essa imagem não ter fundo
- 511. porque a imagem não ter fundo eu posso mexer ela por cima das outras coisas e não vai bloquear
- 512. e ISSo eu ensino a eles
- 513. porque eles são da área de informática **(Excerto 23 – Alice)**

Alice explica que sua habilidade com o uso dos *slides* vem de sua experiência como professora na escola de idiomas em que trabalhava. Durante tal momento, inclusive viveu uma experiência formadora em que dava treinamentos sobre o uso de *slides*. Interessante notar como esse seu “saber fazer” chama atenção dos alunos e, por isso, mesmo não sendo um conteúdo ou capacidade que a princípio fazem parte do ensino de uma língua, acabam se tornando objeto de ensino.

A professora Gel também faz uso desta ferramenta aliada a outra estratégia para chamar atenção dos alunos.

- 481. Gel: e e realmente prende
- 482. você botar o nome do aluno ali
- 483. no slide ele acha o MÁximo
- 484. que eu já botei pros pequeninhos
- 485. Ave Maria uma louCUra nos pequeninhos
- 486. aí eu disse “eu vou tes-TAR no ensino médio” ((risos))

487. e FUNCIONA tão engraçado né?
 488. eles ficam assim na expectativa
 489. “EITA agora vai ser fulano”
 490. “será EITA num saiu fulano ainda num saiu sicrano”
 491. então eles ficam naquela expectativa de
 492. de serem contemplados
 493. num é?
 494. talvez isso também tenha ajudado **(Excerto 24 – Gel)**

Gel retoma uma prática antiga, que fez com “os pequenos” (presumidamente os alunos de ensino fundamental e escolas de idioma). O trabalho com atividade que inclui o nome dos alunos nos textos dos *slides*, que a professora julga bem-sucedido, torna-se parâmetro para seu agir atual que ela avalia que “funcionou legal”. Com isto vemos como a professora vive um momento de transição entre o que já vivenciou em sala de aula e sua nova realidade, o que fica claro com sua voz enquanto personagem trazida em citação direta na linha 486, que mostra que esse é um momento de teste dos recursos que já conhece em uma nova realidade.

A mímica, os gestos, em detrimento da tradução, também se constituem enquanto recursos provenientes de suas experiências passadas, como vemos no que dizem Alice e Gel a seguir.

211. Alice: é mas sim também
 212. mas talvez seja minha formação né também
 213. inicial de escola de língua
 214. que tradução não era num é que é proibido
 215. mas você vai fazer outras formas
 216. pra que o aluno compreenda aquela frase
 217. aquele/ aquele vocabulário
 218. a gente faz tudo isso em inglês
 219. pro aluno né?
 220. fazendo mímica
 221. fazendo gesto **(Excerto 25 – Gel)**
409. Gel: eu acho que isso ((o uso dos gestos em detrimento da tradução imediata))/eu acho que isso é uma uma:... assim
 410. como é que eu digo
 411. uma herança até da escola de línguas né?
 412. que na escola de línguas a gente parte primeiro
 413. num tem essa história da tradução
 414. PP: umhum **(Excerto 26 – Gel)**

Percebemos, inicialmente, que Alice retoma a sua formação inicial de escola de língua. O que ela chama de formação inicial nesse trecho entendemos como sua experiência enquanto docente em escola de idiomas, já que em todo caso a própria experiência profissional é também formadora. Além disso, este posicionamento enquanto docente se

confirma com as marcas de pessoa em “você vai fazer outras formas”, “para que o aluno compreenda aquela frase” e ainda “a gente faz tudo isso em inglês” “pro aluno né?”. A marca de pessoa “você” aponta para um professor de escola de idioma generalizado e o marcador “a gente” para sua inclusão neste coletivo de professores. Essas marcas ampliam a necessidade de evitar a tradução e de usar outras estratégias para além de sua experiência individual, reforçando que esse é um modo de fazer do grupo de profissionais professores de escolas de idiomas.

Esse modo de fazer comum é reforçado no dizer de Gel. Assim como Alice usa a modalização “talvez”, Gel avalia através da modalização lógico-apreciativa “eu acho”, que o fato de usar outros recursos, como os gestos, ao invés da tradução é uma herança da escola de idiomas. A avaliação das professoras a respeito do uso de gestos deixa-nos ver como a escola de línguas se constitui enquanto uma forte instância prescritiva do trabalho das professoras de língua inglesa.

No tocante aos aspectos linguístico-discursivos aqui considerados, pertencentes ao nível enunciativo, chamaram-nos atenção as seguintes recorrências:

- *A voz do autor empírico* transpassa os excertos, uma vez que neles observamos avaliações a respeito das influências de suas práticas passadas, marcadas por exemplo pelo modalizador “eu acho” (“que isso reflete [a prática]”, “que a ideia foi da experiência” “que é uma herança da escola de línguas”);
- *Vozes sociais* estão implicitamente presentes, pois as instâncias que ditam o que as professoras escolhem fazer são a *academia* (a disciplina de fonética, a professora orientadora da monitoria), a *escola de idiomas* e o coletivo deste contexto.
- O *índice de pessoa “eu”* marca as escolhas pessoais, no caso, na fala de Letícia sobre seu trabalho com a oralidade e na de Alice sobre o ensino da produção de *slides*, sinalizando a *estilização do gênero*;
- *Modalizações apreciativas* julgam os fazeres (atividades, conteúdos e ferramentas) trazidos das experiências prévias como “importante”, “legal”, “divertido” etc., mostrando a aceitação das professoras em relação a esses fazeres que predeterminam seu trabalho.

Até aqui, pudemos notar como as *experiências de aprendizagem e formação* ou de *ensino* exercem influência sobre o trabalho das professoras.

As *experiências de aprendizagem de língua inglesa e formação acadêmica* identificadas que incidem no trabalho atual das professoras dizem respeito a, primeiramente, o

trabalho com a *prática da oralidade* que se mostra, nesta situação de ensino, como uma estilização, visto que esta não é uma ação esperada em um ambiente no qual a leitura é priorizada (e que foi identificado como um agir individual da professora Letícia). É evidente, pois, uma valorização de uma relação pessoal com o seu trabalho, uma “libertação” do gênero, como sugere Clot (2007), que o renova. Em segundo lugar, essas experiências dizem respeito ao trabalho com uma *atividade de prática de estratégia de leitura (skimming)* usada por uma professora formadora durante uma experiência de monitoria e que faz parte das aulas da professora Isabel até os dias de hoje.

As *experiências docentes* influentes na atividade atual das professoras dizem respeito ao uso das seguintes ferramentas: a *formação de grupos* que é considerada uma ferramenta que promove a dinamicidade à aula; os *slides* são ferramentas retomadas de outras experiências por serem um recurso que dominam e cujo uso foi bem-sucedido e atraente para os alunos; e os *recursos gestuais* são ferramentas que representam um meio de evitar o uso da tradução em sala, sendo esta rejeitada pelas professoras.

Percebemos que o trabalho com certos conteúdos e uso de certas ferramentas resulta de uma transposição feita de suas práticas das escolas de idioma para sua experiência no IFPB. Sendo assim, percebemos a instância escola de idiomas como grande responsável por prefigurar o trabalho dessas professoras de inglês, ditando recursos e ferramentas constitutivas desse gênero de atividade e revelando um coletivo de trabalho formado mesmo antes de se encontrarem no contexto de trabalho atual.

Reconhecemos a importância da aprendizagem e da formação no agir das professoras e podemos dizer que esse resgate de práticas antigas constroem a dimensão prefigurativa desse gênero profissional.

Essas experiências de aprendizagem e de ensino nos apontam para a influência determinante daqueles que formaram as professoras e de suas práticas em sala de aula que compõem regras para seu agir que, ao mesmo tempo, como lembra Amigues (2004), são redefinidas pelas próprias professoras. No entanto, podemos ver que a frequência das menções feitas à influência da formação acadêmica é menor que aquelas referentes a influências das experiências de ensino. Parece-nos, assim, que suas experiências de ensino são mais impactantes para seu trabalho que suas vivências enquanto alunas. Isso nos permite pensar sobre uma questão ainda não resolvida no âmbito acadêmico que é o fato da formação acadêmica (inicial) ser predominantemente teórica, deixando menos impacto na prática e na vida profissional das professoras que sua experiência de ensino.

Para fechar este tópico, resumimos cada tema trazido pelas professoras no quadro a seguir.

Quadro 4.4 – Experiências anteriores

Experiências de aprendizagem e formação	• <i>prática da oralidade</i>, estilização proveniente da aprendizagem na escola de idioma e da <i>academia</i>; • <i>atividade de leitura</i> proveniente da observação de uma professora formadora na graduação.
Experiências de ensino	• <i>formação de grupos</i> concebida como ferramenta que promove a dinamicidade; • os <i>slides</i> considerados recurso favorecedor da aula e atraente para os alunos; • os <i>recursos gestuais</i> são um meio de evitar o uso da tradução.

4.4 As (in) experiências no IFPB

O momento de chegada no IFPB faz com que as professoras tematizem suas (in)experiências relativas a esta posição de recém-ingressas. Na verdade, esse também é um tema que incide sobre (e que é perpassado por) outros temas já identificados, mas que nos trechos que trazemos aqui nos chama mais atenção para esse momento de adaptação que vivem as professoras. Assim, as professoras tematizam suas (in)experiências, quando abordam as *incertezas (tentativas e experimentações)* sobre as novas experiências vividas no instituto, sobre a *aprendizagem com os alunos* no IF e a respeito da *aprendizagem sobre os alunos*, quando conhecem o seu novo interlocutor.

As incertezas (as tentativas, as experimentações)

Quando perguntada se faz o uso do dicionário, Letícia faz a seguinte reflexão:

444. Letícia: às vezes eu

445. eu digo assim “não nessa aula eu vou precisar

446. nessa outra assim nem tanto”

447. tem isso também

448. mas eu acho que é uma coisa que eu tô ainda me acostumando sabe:: Márcia?

449. eu tô me acostumando

450. porque na realidade

451. e::h

452. eu nun/ eu nunca dei aula no ensino médio né?

453. então essa é minha primeira experiência

[...]

469. tem coisas que eu ainda tô me acostumando ainda
 470. sabe assim...?
 471. coisas que eu tô revendo
 472. da minha
 473. da/da/ do conteúdo (**Excerto 27-Letícia**)

Recorrendo a elementos que definem o mundo subjetivo, como a voz da personagem professora Letícia, que neste momento se funde com a voz do autor empírico, e a repetição da marca de pessoa “eu”, a professora se coloca na posição de alguém que se encontra em um espaço novo, uma vez que nunca se deparou com o ensino médio e, portanto, está ainda em uma fase de adaptação de suas escolhas. Chama-nos atenção a repetição do “eu” – sete vezes – que põe em destaque a tomada para si da vivência desses conflitos iniciais. O uso do dicionário e o conteúdo são fatores a serem revistos pela professora que ainda vive uma adaptação ao nível médio.

Ao mencionar a dificuldade de os alunos levarem o livro com assiduidade para a aula, Alice diz o seguinte:

126. Alice: como esse primeiro ano
 127. é um ano que eu tô testando TUDO ((risos))
 128. pra ver o que funcionou o que num funcionou pra o próximo ano
 129. tentar modificar algumas coisas
 130. eu vou continuar com eles dessa forma e ver como é que eu trabalho próximo ano
 131. já que eu tenho que utilizar o livro
 132. todos recebem e eu tenho que seguir o livro (**Excerto 28 - Alice**)

Para a professora, o uso do livro é considerado uma obrigação que pode ser notada nas expressões deônticas “tenho que utilizar” “tenho que seguir”. Mais uma vez, vemos o “eu” repetido mostrando que essas decisões tomadas nos momentos de incerteza são responsabilidade da professora. No entanto, tal obrigação se configura nesse momento em que, de acordo com Alice, é de teste, de experimentar, considerando que este é seu primeiro ano na instituição. Marcas pragmáticas esclarecem o motivo de estar testando tudo (linha 128) e a intenção de reformular sua prática (linha 129).

Ao falar sobre um material específico para o estudo de inglês marítimo, Marina nos mostra uma primeira experiência.

378. PP: sim fale um pouquinho né sobre esse material aí
 379. Marina: sim
 380. PP: como é que tem funcionado tal?
 381. Marina: tem funcionado muito bem
 382. é a primeira vez que eu uso
 383. essa parte aí sabe?

384. PP: hum
 385. Marina: eu preparei esse semestre
 386. MAS eu acho que o que fez ele funcionar melhor
 387. foi a preparação até agora
 388. a preparação deles pra receber o material entendeu?
 389. PP: sei
 390. Marina: porque acho que se eu tivesse colocado
 391. e eles/e eles também têm uma expectativa muito grande
 392. de aprender inglês marítimo
 393. porque eles acham que é a mágica
 394. pra os problemas deles entendeu?
 395. PP: umhum
 396. Marina: então assim
 397. aí eles ficam encantados
 398. eles prestam atençã:o
 399. o que eu observei é que
 400. até o que eu peço pra fazer em casa pra estudar
 401. eles têm feito ma:is
 402. com mais vontade
 403. mais gente faz **(Excerto 29 - Marina)**

Em sua avaliação, o material que ela usou pela primeira vez naquele semestre tem “funcionado muito bem”. E os motivos são a preparação que eles já tinham tido antes de receberem o material e a expectativa que os alunos têm em relação à aprendizagem de inglês marítimo. Segundo a professora, para os alunos essa seria “a mágica pra os problemas deles”. Isto evidencia a particularidade que é o ensino no Centro de Referência em Cabedelo. A modalidade extensão, neste caso, volta-se essencialmente para a formação de trabalhadores marítimos e isto direciona o trabalho da professora que, além de outros papéis, assume o de fundadora do ensino de língua inglesa nesse contexto novo e incomum. É um trabalho de redimensionamento do gênero que pode ser observado nesse momento. Nesse redimensionamento, ocorrido nesta modalidade e nesse *campus* que se distingue de todos os outros, nos parece que é mais forte a ênfase do ensino linguístico para o uso em situações de trabalho.

Acreditamos que a colocação seguinte resume a fase em que se encontram as professoras.

1412. Alice: eu/ eu também tô nessa fase né?
 1413. tentando me EN-CON-TRAR
 1414. no Instituto né?
 1415. esse primeiro ano é de experiências
 1416. eu acho que o segundo ano também vai ser
 1417. talvez no terceiro ano eu já me sinta assim
 1418. não é dessa forma que vai funcionar
 1419. e é essa linha que eu vou seguir
 1420. mas vamo lá tentar tudo **(Excerto 30 - Alice)**

Vivendo uma fase em que está tentando se encontrar, Alice traduz esse momento de inserção no gênero de atividade que vivem as professoras recém-ingressas no IF. É um momento, como já foi dito antes, “de experiências”, “de tentar tudo”. Ao mesmo tempo esse “tentando me encontrar” dá uma ideia de formação de seu próprio estilo, de uma maior estabilidade e sintonia com esse gênero profissional que ela projeta no futuro, “talvez no terceiro ano”. É como se a professora estivesse também querendo responder à questão: como será a professora Alice neste novo ambiente de trabalho daqui a alguns anos, depois de passada esta fase inicial de reconhecimento do Instituto?

A seguir, a professora Marina aborda a relação entre o passar do tempo no IF e o desenvolvimento de seu trabalho.

1341. Marina: não e/eu/ eu acho que cada (ano) que se passa né
 1342. acho que a gente fica mais confiante no que a gente tá fazendo entendeu?
 1343. eu acho que pelo contrário
 1344. acho as coisas melhoram
 1345. eu acho que HOJE tem menos coisa
 1346. porque assim é DIFERENTE
 1347. PP: hum
 1348. Marina: num é?
 1349. é uma aula diferente
 1350. que EU faço essa aula acho deve ter
 1351. dois anos eu acho que eu tô aqui
 1352. tem dois anos que eu dou aula mais ou menos nesse formato
 1353. mas se eu for comparar quando eu entrei pra hoje
 1354. eu acho que eu já melhorei uns oitenta por cento
 1355. em relação a/ ao jeito de saber trabalhar com eles entendeu?
 1356. PP: hum sei
 1357. Marina: saber o que esperar deles eu acho
 1358. que a verdade é essa num é saber trabalhar
 1359. é o que esperar porque quando você sabe o que esperar você sabe o que você vai
 1360. fazer né?
 1361. então assim
 1362. eu vejo que eu que hoje sei o que eu posso esperar deles entendeu?
 1363. PP: sei
 1364. Marina: e aí eu consigo dar uma aula melhor comparado com o que eu dava há dois anos atrás (Excerto 31 - Marina)

A professora Marina compara o seu trabalho quando chegou no IF e agora, mais ou menos dois anos depois. Usando a expressão “eu acho” repetidamente, ela avalia que hoje é “mais confiante”, “as coisas melhoram”, “já melhorou uns oitenta por cento” em “relação ao jeito de saber trabalhar com eles”. Fica evidenciada o movimento de inserção no gênero ou nesse “jeito de saber trabalhar” e ao mesmo a construção do gênero pela professora quando percebe que esse “jeito” depende da compreensão dos seus alunos, do “que esperar” desses interlocutores. Notamos que é na própria experiência e na relação com os alunos que a

professora se desenvolve, aprende sobre e constrói seu ofício. A consciência sobre esta aprendizagem é destacada nas expressões lógicas “eu sei” (trabalhar, o que esperar) e na modalização pragmática “consigo” (dar uma aula melhor) que revela a capacidade desenvolvida pela professora.

Esta interação com os alunos em experiências no IFPB é fonte de outras aprendizagens, como veremos a seguir.

Ao testar uma ferramenta pela primeira vez, Letícia mostra o momento que vive de professora recém ingressa.

122. Letícia: por incrível que pareça Márcia
123. e::h eu não lembro de ter feito uma atividade
124. em grupo
125. antes dessa filmagem
126. então assim foi a minha primeira experiência de fazer os grupinhos
127. pra eles fazerem uma atividade
128. PP: umhum
129. Letícia: por isso que
130. talvez eu/eu tenha ficado até assim preocupada
131. e tenha dito assim “o que é que vocês acham?”
132. fiquei preocupada com/com a opinião deles
133. porque se unir alguém que você não tem muita afinidade:
134. pode causar
135. pode não sair bem a/a/a proposta da atividade né?
136. PP: umhum
137. Letícia: aí eu/eu/eu/eu PENSEI em unir do/da minha FORMa
138. mas depois comecei a notar uma resistência
139. de alguns
140. PP: sei
141. Letícia: aí comecei a dizer
142. aí por isso que nessa parte eu disse
143. “que é que você acha?”
144. fale aí o que é que você...?” (**Excerto 32 - Letícia**)

Letícia avalia, com a expressão apreciativa “por incrível que pareça”, o fato de nunca ter feito agrupamentos em sua turma. Tal expressão parece nos apontar para uma ideia, a de que o uso de agrupamentos deveria ser algo subjacente a aula de inglês. Sua voz, enquanto personagem, aparece em um momento no qual ela se dá conta de que sua estratégia de agrupamento não estava funcionando. Este momento, articulado pela voz do autor empírico, é concebido por ações subjetivas “fiquei (preocupada)”, “pensei”, “notei” e leva a uma mudança no roteiro, do que fora planejado, mudança no momento da ação. Esta reflexão durante a ação faz com que a professora se projete enquanto personagem, trazendo sua voz por citação direta.

Aprendizagem com os alunos

Nos excertos a seguir, verificamos esta aprendizagem resultante da interação com os alunos.

- 1085. PP: como é que você lida com essas perguntas?
- 1086. como é que você se sente quando acontece isso por exemplo?
- 1087. Letícia: ah eu gosto muito sabe por que?
- 1088. porque isso é um desafio pra mim
- 1089. e::h a gente quando prepara uma aula a gente tem que pensar nessas coisas né?
- 1090. assim e:: e quando eu vejo que eles tão fazendo essas perguntas assim interrom/
- 1091. é porque eles estão assim
- 1092. eles estão sintonizados
- 1093. eu gosto de ser interrompida
- 1094. eles estão sintonizados com aquilo que tá sendo
- 1095. mostrado né?
- 1096. é /tá sendo e::h apresentado pra eles então assim
- 1097. eu gosto muito
- 1098. e:: e/eu/eu:: tô vivendo essa experiência agora
- 1099. que é uma experiência nova num é do integrado
- 1100. desse ensino do/do IFPB que eu nunca fui professora do IFPB antes
- 1101. então assim
- 1102. é novo pra mim
- 1103. então assim eu gosto mui/ eu tô sendo desafiada o tempo INTEIRO
- 1104. os meninos vêm com perguntas pra mim
- 1105. “como se diz isso? como se diz aquilo?”
- 1106. então eu tô sentindo que eu tô meu cérebro tá SEMPRE ((risos))
- 1107. EM ALTA né?
- 1108. trabalhando muito
- 1109. isso é MUITO BOM
- 1110. eu gosto MUITO de ser desafiada
- 1111. gosto muito
- 1112. PP: umhum (**Excerto 33 -Letícia**)

O trecho aponta de forma mais explícita a situação de viver um novo contexto de trabalho, sendo o destaque para um contexto mais amplo, do IFPB, e mais restrito, da modalidade Integrado. Letícia avalia essa experiência apreciada como nova e desafiadora. As perguntas dos alunos são avaliadas como um desafio que ela considera com muita positividade. Isso é bastante ressaltado com a expressão “eu gosto (muito)” que é repetida seis vezes. Apesar da predominância do “eu”, vemos na linha 1089 a marca de pessoa “a gente” que implica um coletivo, com quem Letícia divide a obrigação de se preparar para os questionamentos dos alunos. O sentimento de estar sendo desafiada, de estar com o “cérebro sempre em alta” e “trabalhando muito” nos deixa entrever a dimensão cognitiva do trabalho

do professor e um possível desenvolvimento/aprendizagem, se não, ao menos uma ressignificação sobre o seu trabalho diante de um novo contexto.

A seguir, Marina expõe como a relação com os alunos, alguns dos quais já atuantes como trabalhadores marítimos, se mostra enquanto incontestável desenvolvedora de sua aprendizagem.

155. Marina: quando eu vou começar a dar o inglês marítimo eu explico pra eles
156. que eu conheço o que eu estudei
157. mas eu num sei nada de verdade assim em português
158. então eles me/ me ensinam muita coisa durante a aula
159. por exemplo aGOra esse daí falou uma palavra que eu num sabia nem que existia
160. antepara
161. PP: hum
162. Marina: pergunt/aí explicou pra mim né?
163. que é “igual à parede professora
164. só que é do navio”
165. aí eu “ah”
166. aí perguntou como é em inglês
167. eu disse “num faço a menor ideia”
168. num conhecia nem em português
169. então assim
170. muitas vezes eles trazem de casa
171. às vezes
172. pesquisam e trazem sabe?
173. “DESCOBRI professora”
174. ou então eu pesquisei e trago pra eles **(Excerto 34 - Marina)**

No início do trecho, a professora é projetada no início das aulas, quando avisa aos alunos que não sabe, não conhece o vocabulário da área marítima. Em seguida, ela retoma a fala dos alunos no vídeo, que explicam à professora um novo vocábulo, “antepara”. Por fim, Marina relata que muitas vezes os próprios alunos pesquisam em casa e levam suas contribuições para a aula.

1391. Marina: ELES nesses momentos aí muitas vezes eles sabem MUITO mais que eu
1392. muito
1393. MUITO MESMO
1394. então é assim é uma eh eu acho que
1395. trabalhando aqui com ELES
1396. eh foi o lugar que eu mais tive troca
1397. PP: hum
1398. Marina: até hoje entendeu?
1399. assim considerando os meus vinte e dois ou vinte sei lá quatro ((risos))
1400. eu nem lembro mais
1401. quase vinte e cinco anos de experiência
1402. eu já perdi as contas¹⁰² **(Excerto 35 - Marina)**

¹⁰² Este trecho também está analisado no tópico 4.2 Autoconhecimento. Trouxemos ele para análise novamente porque acreditamos que ele ilustra bem tanto o autoconhecimento quanto a aprendizagem com os alunos.

Como já mencionamos, os alunos de Marina estão envolvidos com o trabalho marítimo e, desta forma, têm conhecimento dessa área que a professora não tem. Sendo assim, ela legitima esse conhecimento dos alunos, realçando esse saber ao dizer que é “muito” maior que o dela e avalia que, ao longo de sua carreira, foi com esses alunos que teve mais troca. Com isto, vemos que a professora, apesar de na época da realização da autoconfrontação estar no IF apenas há cerca de dois anos, já percebe como as peculiaridades do instituto têm contribuído para sua própria aprendizagem. Os trechos a seguir mostram que a professora reconhece e relembra outros momentos de aprendizagem com os alunos.

- 470. PP: passadiço
- 471. Marina: passadiço
- 472. eu aprendi com eles
- 473. com eles dessa turma não
- 474. com outra
- 475. é onde o cap/ o comandante fica **(Excerto 36 - Marina)**

- 513. ó vão me ensinar agora né dispensa não
- 514. o nome não é dispensa é paiol
- 515. alguém vai falar aí eu acho
- 516. sei nem escrever isso **(Excerto 37 - Marina)**

Percebemos a valorização efetiva do conhecimento dos alunos, e como esse outro, que é o interlocutor primeiro de seu trabalho, contribui para sua aprendizagem. Desperta-se uma consciência de que seu trabalho não depende apenas de seu agir e de seu saber, e isto faz com que as professoras tenham mais autoconfiança e sinaliza para uma divisão de responsabilidade com seus interlocutores.

O IFPB, assim, se revela como lugar de aprendizagem, de formação para a professora, e esses alunos fazem parte deste momento de compreensão de seu papel no instituto.

Aprendizagem sobre os alunos

A experiência de interação com os alunos do IF, permite ainda que as professoras formulem representações sobre quem eles são. Ao avaliarem o público de cada modalidade, as professoras acabam refletindo sobre seu próprio agir, sobre como se relacionar com esse público e como deve trabalhar em cada turma.

Sobre sua turma de Subsequente, a professora Gel tece as seguintes considerações.

- 46. Gel: então assim eu VI essa turma como um dos maiores desafios assim
- 47. PP: hum
- 48. Gel: do IF né?
- 49. até agora
- 50. porque assim

51. eles tão ali pra brincar

52. PP: hum sei **(Excerto 38 - Gel)**

243. Gel: Márcia eh eu acho que eu já comentei isso contigo

244. com relação por exemplo ao ao nível

245. do integrado do subsequente e do superior num é?

246. eu realmente eu tomei um CHOQUE

247. quando eu comecei a trabalhar com o subsequente

248. porque é um nível MUITO baixo MU::ITO baixo

249. você encontra um ou outro que você diz assim

250. “eita aquele dali tá tá ligado no que eu tô /no que eu to falando” entendeu?

251. mas o restante num tem a MÍNIMA noção

252. a TURMA DA NOITE ENTÃO MEU DEUS DO CÉU o que é aquilo? **(Excerto 39- Gel)**

350. Gel: é por isso que me espanta sabe Márcia assim

351. eu fico pensando

352. eh um aluno que terminou o ensino médio

353. ele não saber o que é old

354. então assim

355. eu NUM SEI se eu tô cobrando esperando demais

356. às vezes eu fico pensando será que eu tô esperando demais? **(Excerto 40 - Gel)**

Gel descreve seus alunos como aqueles que “estão ali para brincar”, que têm um “nível muito baixo”, “que não sabe” vocabulário básico. Sua turma é “um dos maiores desafios” até então. Segundo a professora, é uma turma que causa choque e espanto, justamente por ser uma turma de subsequente, ou seja, ser composta de alunos que já terminaram o ensino médio, mas apresentarem bastante dificuldades.

A professora Marina também fala sobre seus alunos de Inglês Marítimo, uma turma de extensão, um público majoritariamente adultos, trabalhadores da área marítima.

348. Marina: é hábito

349. hábito:: de fazer algo assim porque

350. pra você ver as idades deles né?

351. muito tempo que não estudam

352. então eles não sabem como procede

353. como/ como fa:z entendeu?

354. e tem

355. e sempre tem uns quatro jovens assim

356. por aí

357. que teoricamente entendem

358. porque eles já sabem uma sala de aula como é que funciona

359. mas os outros não

360. PP: umhum

361. Marina: a maior a maior parte é isso

362. e também o background né?

363. que é FRACo demais

364. PP: umhum **(Excerto 41 - Marina)**

Marina traça o perfil de sua turma. A maioria é de adultos que há muito tempo não estudam, sendo assim, não compreendem os procedimentos de sala de aula. Em contradição com os poucos alunos mais jovens que teoricamente entendem, sabem como uma sala de aula funciona. Adicionado a isso, a professora avalia que o “background” é “fraco demais”, o que nos aponta algo em comum com a análise de Gel sobre seus alunos de Subsequente. Essa falta de “tato” dos alunos com a situação de sala de aula é reforçada a seguir:

612. eu expli:co no começo
 610. como se eu tivesse trabalhando numa sala de criança mesmo
 611. ái eles todos conco:rdam
 612. PP: umhum
 613. Marina: mas aí de vez em quando tem um que esquece
 614. ái o celular toca alto
 615. você num viu que no início da aula tocou? **(Excerto 42 - Marina)**

A voz da professora, no começo do semestre já traz uma regra estabelecida, com a qual os alunos concordam, a respeito do uso do celular. Porém o comportamento ao longo das aulas não mantém o acordo. A professora reforça sua avaliação de que é como se estivesse trabalhando em turma de criança (quando idade média dos alunos nesta turma é 35 anos¹⁰³, havendo alunos mais velhos). Turma com poucos jovens de adultos trabalhadores da área marítima, em sua maioria.

Esse julgamento do comportamento dos alunos está também nas impressões de Isabel sobre sua turma de ensino superior.

575. Isabel: ((risos)) é igual ao ensino médio mesmo
 576. “sem atrapalhar” ((risos)) **(Excerto 43 - Isabel)**
825. é um pouco uma aula que eles podem
 826. ser um pouco do ensino médio ainda também né? ((risos))
 827. que é mais leve
 828. eles se acostumam falar assim da aula
 829. que ((pesquisadora pausa o vídeo))
 830. de ser mais descontraída
 831. até por isso que acontece mais brincadeira né?
 832. porque também EU faço né?
 833. PP: umhum hum hum
 834. Isabel: então dá liberdade eu acho que pra fazer
 835. mas eu acho bom
 [...]
844. sendo algo que acaba tem/ tem que ter alguma coisa pra chamar né?
 845. aí isso num é que é forçado não mas eu vejo que isso é uma coisa que atrai o aluno pra aula
 846. num é que eu faço pra atrair mas eu sei que atrai
 847. é porque é meu jeito mesmo

¹⁰³ Informação obtida através do Questionário (APÊNDICE B).

848. PP: a questão da /da descontração?

849. Isabel: é

850. é eu sempre fui assim ((risos)) ((a pesquisadora aparece para desligar a câmera)) (**Excerto 44 - Isabel**)

Isabel julga que o seu aluno de ensino superior pode ser comparado ao aluno de ensino médio, pelo comportamento que requer atenção da professora, pelo fato de a aula ser “mais leve”, “mais descontraída” em que acontecem brincadeiras. Ela ainda destaca, com a modalização pragmática “podem”, a possibilidade desses alunos trazerem um comportamento que tinham antes de ingressarem no curso superior, ou seja, serem “um pouco do ensino médio ainda”, portanto, serem um pouco adolescentes ainda. A descontração na aula também é estimulada por seu próprio comportamento que dá vazão a brincadeiras mútuas. A professora aprecia como um fator positivo e que além de ser algo espontâneo de sua parte, é algo que atrai o aluno.

Esse comportamento descontraído não é exclusividade da professora Isabel.

889. Marina: é assim é num sei

890. é uma coisa que é natural assim de mim mesmo sabe?

891. MA::s eu acho importante

892. NE/ NEssa turma você criar esse relacionamento com eles entendeu?

893. pra eles saberem

894. assim que eles não são diferentes de mi:m

895. que a gente tá no mesmo nível entendeu?

896. PP: umhum

[...]

924. Marina: e a gente aproveita

925. pra dizer as brincadeiras mesmo pra descontraIR

926. acho/ acho importante

927. em qualquer turma

928. PP: hum (**Excerto 45 - Marina**)

Vemos que Marina alega que esse comportamento espontaneamente descontraído é importante para criar um relacionamento em que se quebre a barreira hierárquica, em que os alunos se sintam “no mesmo nível” que ela.

Notamos nesses últimos excertos que há uma convergência entre a visão das professoras sobre os alunos. Os alunos adultos são associados pelas professoras a crianças ou adolescentes porque comportam-se em desacordo com a maturidade correspondente à idade. Se por um lado esse comportamento dos alunos dificulta a compreensão das atividades ou das regras de convivência, por outro nos parece que as professoras aceitam como sendo um comportamento esperado de quaisquer alunos.

Além disso, notamos outro elo entre as professoras que pode indicar um comportamento em comum nesse gênero profissional: o papel de se comportar de forma descontraída. E alguns dos motivos pelos quais as professoras valorizam esse comportamento é que ele atrai o aluno, favorece a interação por proporcionar uma atmosfera descontraída na aula. Isso nos faz pensar em um modo de fazer constitutivo do trabalho das professoras de línguas.

No que diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos destacados quando as professoras tematizam suas (in)experiências, podemos perceber o seguinte:

- A voz de autor empírico ecoa especialmente nos momentos em que as professoras avaliam o momento de adaptação em que se encontram;
- As vozes dos personagens alunos interagem com as professoras trocando e construindo conhecimentos;
- A marca de pessoa “eu” é recorrente e aponta para uma reflexão subjetiva a respeito do momento que vivem as professoras em que estão se encontrando, experimentando, testando, se acostumando e construindo conhecimento;
- As modalizações pragmáticas, por exemplo, “tentar” e “conseguir”, mostram justamente esse movimento de tentativas e acertos, de intenções e capacidades;
- Modalizações apreciativas julgam o que tem funcionado bem, na visão das professoras.

As professoras tematizam as *incertezas* ou o desconhecimento do IFPB quando comentam o uso de certas ferramentas (como o livro, o dicionário e um material específico da área pesca) neste novo ambiente de trabalho e sinalizam que estão se adaptando, “testando”, enfim, experimentando a fim de verificar o que funciona e o que não funciona. Nestas reflexões, as professoras nos fazem perceber que têm consciência de que vivem essa fase conflituosa de testes e que o tempo será decisivo para compreenderem seu papel na instituição.

Essas incertezas evidenciam as *contingências* (COSTA, 2008) do trabalho educacional. As contingências, assim, fazem parte do desenvolvimento do trabalhador docente e também mostram a *dimensão flexível* do gênero que é transitório, mutante. Além disso, quando as professoras comentam sobre suas novas experiências, relatando primeiras vezes (que dão aula em uma determinada modalidade ou que utilizam um recurso, por

exemplo), nos mostram como as demandas do contexto são determinantes de seu trabalho, deixando transparecer a *dimensão situada* do gênero.

Quando é tematizada a *aprendizagem com os alunos* no IF, fica evidente como os alunos colaboram diretamente com a construção de conhecimentos na aula e com o desenvolvimento das professoras. A interação com os alunos também permite que as professoras conheçam seu principal interlocutor, em outras palavras, permite uma *aprendizagem sobre os alunos*. Esta aprendizagem se dá quando as professoras descobrem quem são esses alunos, o que esperar deles e como se relacionar com eles.

Ao percebermos essa aprendizagem, sobretudo por meio da interação professoras-alunos, é possível descortinarmos um momento importante em que se revela a função psicológica do trabalho, qual seja, incidir sobre a vida pessoal, contribuir com o desenvolvimento subjetivo por via da alteridade, ou, nas palavras de Clot (2007), o fato de que o trabalho “Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica [...]. E isso, precisamente, em virtude de ser ele uma *atividade dirigida*” (CLOT, 2007, p. 12-13, grifo do autor).

Nesses momentos em que tratam sobre as incertezas, quando as professoras problematizam o próprio contexto da instituição em si, as especificidades dos níveis e modalidades de ensino, enfim, achamos um forte ponto de iluminação sobre o processo de inserção no e de construção do gênero profissional por estas professoras.

Vemos que no momento que vivem, as experimentações são parte decisivas de uma fase de descobertas a respeito do objeto de seu trabalho no IF. Evidencia-se uma procura de inserção no gênero de atividade em questão. Esta é uma fase de testes, de adaptação, de percepção e compreensão do objeto de trabalho. É importante lembrar que as professoras vivem, além dessa fase de inserção, um momento de transição entre contextos de trabalho. Nesse ínterim, os alunos são fundamentais para a aprendizagem das professoras, possibilitando que elas construam representações sobre eles e sobre o que os oferecer.

Resumimos a seguir as (in)experiências tematizadas pelas professoras e o que elas nos dizem sobre esse gênero docente.

Quadro 4.5 – As (in) experiências no IFPB

Incertezas	• São sinalizadas por dúvidas em relação ao uso de ferramentas no novo ambiente de trabalho; • Revelam as contingências que constituem a dimensão transitória e flexível do gênero; • As demandas do novo contexto revelam a dimensão situada do gênero.

Aprendizagem com os alunos	• A aprendizagem através da contribuição dos alunos mostra a função do trabalho de incidir sobre o desenvolvimento subjetivo.
Aprendizagem sobre os alunos	• Revela a face direcionada da atividade docente, tendo em vista que aprender sobre os alunos é aprender sobre o próprio trabalho.

4.5 Reformulações do trabalho

Como mencionamos, no segundo grupo temático trazemos momentos em que as professoras analisam seu trabalho se referindo a experiências passadas, a experiências vividas no IFPB e, por fim, fazem projeções para o futuro, quando reformulam seu agir, o que analisamos nesta seção.

O procedimento de autoconfrontação permite que as professoras percebam aspectos de seu trabalho que gostariam de modificar. Tais aspectos ora referem-se ao que fariam diferentemente, ora dizem respeito ao que seria diferente, mas que não necessariamente depende de seu agir. Assim, elas falam, na verdade, sobre o que reformulariam¹⁰⁴ em seu agir ou em seu contexto de trabalho. Estas reconstruções por vezes dizem respeito a sua *interação com a turma* e outras vezes estão atreladas a *ressignificações quanto ao uso de ferramentas*.

Reformulações da interação com a turma

Letícia percebe que dá mais atenção a uma parte da turma. Diante disso, ela faz uma projeção de suas ações futuras.

1196. Letícia: mas é mas/ mas é uma coisa que eu vou tomar mais cuidado agora

1197. assim é o lado/ um lado da turma que eu acho que dev/ eu tenho que

1198. que INSTIGAR mais assim

1199. tenho que PROVOCAR

1200. talvez eu tenha que provocá-los né?

1201. não que eu vá deixar o outro lado mas tentar aí ver...

1202. PP: umhum ((voltam a assistir ao vídeo)) (**Excerto 46 - Letícia**)

Nas palavras da professora Letícia (principalmente nas linhas 1196 e 1201) percebemos um tom pragmático que denota uma forte intenção, uma auto-responsabilização,

¹⁰⁴ Escolhemos o uso do termo reformulação aqui para não confundirmos este processo com o que chamamos de (re)configuração. Como explicamos na Introdução, (re)configurações são consideradas aqui como representações ou interpretações do trabalho das professoras feitas discursivamente. As reformulações explicitam a reelaboração (ou reconstrução, reconstituição) das condutas das professoras ou do uso de determinadas ferramentas, conforme podemos perceber nesta seção.

da professora tomar mais cuidado com parte da turma. Ela reforça ainda mais essa intenção marcando-a com a modalização de valor deôntico “tenho”, pronunciada três vezes, que significa a obrigação de instigar e provocar os alunos, uma obrigação socialmente construída, atribuída como papel do professor, constituída enquanto objeto de seu trabalho. Ao mesmo tempo, esta modalização traz um significado pragmático, já que essa mudança de postura não deixa também de ser um “dever-fazer” que a professora toma para si. Reformula seu agir a partir da observação de uma atitude que lhe incomoda.

Constatação semelhante é feita pela professora Marina.

256. Marina: é é
 257. eu acho que eu fiquei mais do lado de lá
 258. talvez
 259. mas eles falam mais então eles chamam né?
 260. a atenção do professor também né?
 261. os daqui ((os alunos mais no fundo da sala)) já não são não falam muito **(Excerto 47 - Marina)**

Apesar de não observarmos explicitamente uma reformulação, podemos notar que ao comentar e justificar o motivo por ficar mais de um lado que do outro da sala (o fato dos alunos de um lado da sala falarem mais que os do outro), Marina deixa transparecer sua preocupação com esse seu posicionamento.

Em outro momento de reconstrução, Letícia menciona o que deixou de fazer.

1280. Letícia: [eu sinto falta de uma coisa
 1281. você me perguntou agora
 1282. “vocês/ vocês têm alguma pergunta?”
 1283. “vocês gostariam?”
 1284. eu acho /tô/ tô sentindo falta disso
 1285. na minha/ no meu discurso
 1286. assim
 1287. “vocês querem comentar alguma coisa?”
 1288. dar um tempo pra ver se eles
 1289. têm alguma coisa
 1290. porque ESSES que não falam muito
 1291. talvez se eu perguntasse
 1292. esperasse um pouco
 1293. talvez viesse uma pergunta Márcia
 1294. PP: umhum
 1295. Letícia: assim meio que checar
 1296. PP: umhum **(Excerto 48-Letícia)**

Através das marcas de modalização apreciativa “eu sinto falta”, “eu acho”, “tô sentindo falta”, que acentuam a subjetividade e a voz do autor empírico, e do discurso direto, que exhibe a voz da personagem professora Letícia (nas linhas 1282, 1283 e 1287), a

professora avalia em seu discurso, dessa vez, não o que foi dito, mas o que faltou dizer. O que não foi dito foram perguntas que checassem a compreensão dos alunos. Para Letícia “talvez” esta checagem resultaria em uma participação dos alunos que não falam.

Com estas especulações, traduzidas pelo uso do condicional “se eu perguntasse, talvez eles participassem”, podemos dizer que há uma reformulação de seu fazer, a partir do que ela poderia ter feito.

Ainda sobre a interação com os alunos, Marina diz o que se segue, depois de perguntada se modificaria algo em sua aula.

- 1111. Marina: e::h... eu também acho que
- 1112. no fim eu falo muito
- 1113. mas eu não consigo: pensar em falar menos
- 1114. numa situação dessa turma entendeu?
- 1115. PP: hum
- 1116. Marina: acho que em outra turma eh uma turma que os alunos já falam inglês
- 1117. que eu não tenho aqui
- 1118. eu acho que eu conseguiria falar menos
- 1119. e repetir menos também
- 1120. o que eles dizem **(Excerto 49- Marina)**

Marina julga que “fala muito”, mas não tem o poder de mudar esta situação nesta turma. Segundo ela, “conseguiria falar menos”, em uma turma na qual os alunos já falassem inglês. Notamos que há uma compreensão da professora a respeito das reformulações de seu agir no sentido de que sabe que nem todas essas suas posturas, atitudes podem ser modificadas por não dependerem apenas dela. Há outros fatores determinantes que a faz agir de um modo diferente do que gostariam, como o perfil dos alunos, por exemplo.

A professora também comenta a respeito do seu uso da língua inglesa.

- 1148. Marina: que eu/eu/eu/eu GOSTARIA de dar aula mais em inglês
- 1149. as instruçõ::es e tal
- 1150. mas eu não consigo
- 1151. talvez eu aprimore no futuro
- 1152. mas eu não sei **(Excerto 50 - Marina)**

Marina expressa uma vontade (“gostaria”) e uma incerteza (“talvez eu aprimore”/ “mas eu não sei”) de reelaboração de sua prática no futuro. Sua vontade de falar mais em inglês em sala de aula é bloqueada por uma impossibilidade (“não consigo”). Mesmo assim, essa projeção mostra que esse seria um *modus operandi* idealizado como o apropriado para seu trabalho, o seja, é assim, falando mais em inglês que uma professora de línguas deveria agir.

Reformulações quanto ao uso de ferramentas

A seguir vemos trechos em que identificamos reformulações do trabalho em sala, referentes à relação com algumas ferramentas.

802. Alice: [eu vendo isso
 803. eu vendo isso
 804. se fosse reformular
 805. e não fosse utilizar o livro
 806. porque eles têm o livro eu sigo aquela sequência
 807. eu buscaria juntar os dois exercícios num só porque os dois são a mesma coisa
 808. PP: umhum
 809. Alice: vendo agora novamente
 810. PP: hum
 811. Alice: essa é uma coisa que eu modificaria **(Excerto 51-Alice)**

Alice também reformula seu agir e para isso se serve das modalizações lógicas presentes no condicional “se fosse reformular ... buscaria” e futuro do pretérito “modificaria”. Esta reformulação seria um ajuste de duas atividades do livro didático, o que nos deixa ver que a professora se apropria dessa ferramenta, posicionando-se criticamente frente a ela.

Notamos mais uma vez a instrução como algo que causa insatisfação às professoras. Nessa situação, a professora Letícia refaz o seu agir a partir de seu julgamento de como é que realiza e qual o momento ideal de se dar as instruções.

A seguir vemos uma reformulação mais concreta realizada por Letícia.

524. e o livro didático?
 525. você tem um né adotado?
 526. Letícia: sim tem tem
 527. PP: que eu vi que nessa aula você não usou
 528. Letícia: não usei
 529. não usei inclusive eu:::
 530. mudei
 531. assim mudei de/de/de estratégia
 532. PP: umhum **(Excerto 52- Letícia)**

Como vemos, Letícia tinha adotado um livro, mas substituiu o livro didático por uma outra estratégia. Esta reformulação, vai além das outras reconfigurações subjetivas. Ela já nos mostra uma reformulação efetiva, e não apenas simbólica, de seu trabalho ocorrida ao longo de sua experiência no IF.

Quando se refere ao uso dos alunos como exemplos para estudar comparativos, a professora Gel tece algumas ponderações.

517. Gel: é tem que ter cuidado né?
 518. por exemplo

519. nesse daí eu esperava que P fosse mais alto do que M ((nomes de alunos))
 520. foi M que eu comparei?
 521. mas assim até por uma questão dos meNinos né?
 522. que tem que se achar mais né?
 523. mais fortes mais altos
 524. então assim
 525. era era um exemplo que eu tiraria depois
 526. se eu fosse fazer essa aula de novo
 527. la dizer não num ia botar P com ela porque acabou
 528. que a menina era mais alta do que ele e talvez
 529. ele tenha ficado constrangido por causa disso né?
 [...]
 530. então tem que ter cuidado com isso
 531. então eu procurei
 532. quando eu fui fazer os exemplos eu procurei
 533. falar do cabelo mais longo mais curto
 534. nada assim de mais BONI::TO
 535. mais GORDO num é?
 [...]
 559. esse daí eu também tiraria
 560. porque de repente
 561. eita o outro não tem condições de ter um sapato melhor né? (Excerto 53- Gel)

Gel reformula a atividade, dizendo que tiraria alguns comparativos, como de altura entre um aluno e uma aluna, e entre os sapatos dos alunos. Apesar do cuidado que já teve na concepção da atividade, que mostra nas linhas 532 a 535, ainda observa exemplos que podem ter sido geradores de constrangimento. O primeiro, pelo fato do senso comum que tradicionalmente faz com que os meninos achem que devam ser mais altos que as meninas. O segundo, por conta de haver a possibilidade de algum aluno ter dificuldades financeiras para ter um sapato melhor. Vemos, como em uma simples atividade cuja intenção era fazer os alunos interagirem mais, estão presentes questões de gênero e questões sociais bastante sutis, mas percebidas pela professora.

Quando questionada se conseguiu contemplar seus objetivos na aula, Alice responde o que se segue.

1306. Alice: não foi
 1307. assim porque eu planejei o que eu queria ter feito
 1308. o que queria ter feito fiz
 1309. na verdade
 1310. mas
 1311. mas revendo assim eu sei
 1312. mesmo antes de rever eu já sabia que algumas coisas eu preciso re/
 1313. eh reconfigurar pra
 1314. o próximo ano
 1315. mas é como eu falei
 1316. eu tô tentando de tudo

1317. tô vamos dizer assim *estou atirando pra todo lado*
 1318. PP: umhum
 1319. Alice: pra ver o que vai funcionar e o que não vai
 1320. no planejamento da aula
 1321. os alunos
 1322. o perfil do aluno lá de Sousa
 1323. *eu espero que quando começar o próximo ano que vai ser em abril de dois mil e catorze*
 1324. *eu já tenha repensado bastante coisa* (**Excerto 54 - Alice**)

A professora reforça o valor lógico de ter feito o que queria com a expressão “na verdade” ao mesmo tempo também reforça esse valor de verdade com as expressões “eu sei” e “eu já sabia” para se referir ao que precisa reformular em sua ação. As expressões pragmáticas “eu preciso” e “eu espero” enfatizam seus desejos e intenções de reformulações para o ano seguinte. Essas expressões de cunho mental (MAZZILO, 2006) evidenciam a voz de autor empírico e apresentam momento de auto/trans/formação. Através da voz social do dito popular “estou atirando para todo lado”, ela nos permite enxergar essa fase de experimentação em que se encontra, como recém-chegada no Instituto.

A reformulação do agir é um momento, acima de tudo, de tomada de consciência que, de acordo com Clot (2007, p.148), não é simplesmente “[...] a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto”. Possibilitada pela autoconfrontação, segundo o autor, esta metamorfose do passado se dá na medida em que esta se transforma em um meio de criar outras experiências.

Quanto aos aspectos linguísticos analisados nesses momentos de reconstrução do próprio agir, percebemos que:

- A voz mais proeminente nesses trechos é a de autor empírico, como podemos observar nas expressões que denotam ações mentais (“eu queria”, “sei”, “sabia”, “preciso”, “espero”, “eu acho”) que deixam evidente a subjetividade inerente a esses momentos de (auto)avaliação;
- As modalizações lógicas, “talvez”, “acho” e o futuro do pretérito, marcam possibilidades hipotéticas em se tratando de reconfigurações;
- As modalizações pragmáticas marcam as intenções de reformulação, como “gostaria”, “tentar” e “espero” e ainda marcam o que não podem mudar, como “não consigo”;
- Modalizações deônticas mostram um “dever fazer” que as professoras acham ser ideais, em contradição com os possíveis ou que foram realizados na aula analisada.

Ao fazerem reformulações de seu agir, as professoras reconstróem sua postura relativa à *interação com a turma*. Estas reformulações incluem instigar os alunos, solicitar a participação deles através de questões. Ainda, há desejos de reformulações que as professoras reconhecem que não dependem delas, como falar menos e usar mais a língua inglesa em sala. As professoras *reconstróem o uso de algumas ferramentas*, como a reformulação de atividades e do uso do livro. Com as reformulações, as professoras reconhecem esse momento transitório de sua vida profissional.

Podemos enxergar um processo de (re)formulação do gênero na medida em que as professoras estão entrando em um contexto, se adaptando aos fazeres e recriando esses fazeres essenciais a ele. Essas reconfigurações de sua ação em que as professoras mencionam o que deixaram de fazer, o que fariam diferente etc., permitem vir à tona, de modo mais explícito o trabalho real (CLOT, 2007) em sua dimensão não realizada e, além disso, permite-nos perceber a importância de reviver a experiência como meio de elaborar novas experiências. Fica bastante clara a dimensão mutante, plástica, transitória, renovável da atividade, e, portanto, do gênero enquanto um sistema aberto.

Quadro 4.6 – Reformulações do trabalho

Reformulações da interação com a turma	• Referem-se a adotar atitudes que estimulem a participação do aluno.
Reformulações do uso de ferramentas	• Dizem respeito a reformulações de atividades e do uso do livro.
	• Reconhecimento do momento transitório, de adaptações e reformulações; • É um momento de tomada de consciência, que, de acordo com Clot (2007), é a metamorfose do passado; • As reformulações deixam evidente a dimensão inacabada e transitória do gênero da atividade docente.

Nas duas seções subsequentes, analisamos os excertos pertinentes ao último grupo temático em que as professoras tematizam mais destacadamente as ferramentas e o objeto de trabalho no IFPB.

4.6 As ferramentas de trabalho

Uma temática que perpassa os textos das professoras e que, por isso, já foi comentada em diversos outros tópicos de nossa análise, são os seus materiais de trabalho, ou as

ferramentas. Portanto, desde já, reconhecemos a sua fundamental relevância na constituição do trabalho dessas docentes. Mesmo sendo uma temática contínua nos textos de autoconfrontação das participantes, aqui trazemos trechos em que as ferramentas são mais diretamente avaliadas.

Acreditamos que há uma relação do que chamamos aqui de *ferramenta* com o que seria *artefato*, para Machado e Bronckart (2009), (que pode ser material, imaterial ou simbólico) no que diz respeito ao seu caráter de socialmente construído com uma finalidade e na possibilidade de ser transformado em instrumento para ação¹⁰⁵ (AMIGUES, 2004). Achamos que o termo ferramentas é mais adequado porque percebemos, em conformidade com Freudenberg (2015), que os recursos considerados aqui não devem ser confundidos com o *artefato* que pode se referir a qualquer elemento pertencente ao gênero profissional docente (constituído culturalmente) e não se restringiria àqueles configurados pelas professoras.

Dividimos esta seção em duas subseções, de acordo com a classificação das ferramentas, sejam elas ferramentas materiais ou ferramentas simbólicas.

4.6.1 Ferramentas materiais

As ferramentas materiais mais recorrentes no discurso das professoras são *o livro didático, os materiais preparados pelas professoras, os slides e o quadro*.

O livro didático e o material preparado pelas professoras

Vejamos a seguir excertos das avaliações que a professora Letícia faz sobre o uso do livro didático.

- 533. Letícia: eu
- 534. estava feliz com o livro no começo
- 535. só que eu notei que eles começaram a se cansar
- 536. PP: hum
- [...]
- 547. Letícia: eu/eu gosto da minha aula quando eu PREPARO minha aula
- 548. eu sinto que eles
- 549. a aula preparada por mim assim
- 550. sem aquela coisa do livro
- 551. sem se prender

¹⁰⁵ Processo que Clot (2007) denomina apropriação e Rabardel (1995, apud CLOT) gênese instrumental, mas sobre o qual não pretendemos nos estender aqui.

- 552. PP: sei
- 553. Letícia: ao livro
- 554. Ele/flui melhor
- 555. PP: certo
- 556. Letícia: e por isso
- 557. eu decidi
- 558. que nesses dois últimos bimestres
- 559. no terceiro e no quarto eu vo:u/
- 560. eu vou/ eu vou deixar o livro pra que eles façam algumas atividades **(Excerto 55 -Letícia)**

- 593. Letícia: porque talvez eu tenha
- 594. eu tenha medo de ficar presa ao livro
- 595. e eles
- 596. eu acho que é medo mesmo meu
- 597. e eles e::h
- 598. talvez eu precise de mais flexibilidade **(Excerto 56 -AS-Letícia)**

Nos dois excertos acima, a professora Letícia faz comentários em que justifica o fato de abrir mão de um uso mais frequente do livro. No primeiro deles, aponta que os alunos se cansaram do livro e que ela gosta de sua aula quando prepara o material. No segundo trecho, ela afirma que tem medo de ficar presa ao livro.

Letícia avalia sua aula como “melhor” quando não se prende ao livro didático, assim, “decidiu” mudar o seu uso não abrindo mão totalmente do livro, mas fazendo dele uma ferramenta esporádica, para algumas atividades.

Apesar de, no segundo trecho supracitado, usar os modalizadores “talvez” e “eu acho” que marcam uma falta de certeza, a professora destaca seu medo de ter apenas o livro didático como fonte e a sua necessidade (“talvez precise”) de mais flexibilidade.

Com esta necessidade de preparação do próprio material, levanta-se a questão das origens do ensino de inglês instrumental no Brasil. Holmes (2009), por exemplo, comenta que duas das principais decisões norteadoras do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental seriam não produzir nenhum livro didático e a outra, que a produção de materiais se basearia em recursos locais.

O livro didático também é fonte de problemas para a professora Alice, porém problemas de outra ordem.

- 97. Alice: dá uma pausa
- 98. PP: ((pausa o vídeo))
- 99. Alice: é como eu te falei né?
- 100. eh muitos esquecem o material
- 101. por mais que eu diga “olhe
- 102. parte da nota é participação trazer o material fazer as atividades”

103. mesmo assim eles esquecem
104. DIZEM que esquecem né?
105. mas acho que num querem levar pra num fazer as coisas
106. aí como eu/essa era a última aula aí E
107. a aula e esse exercício ia fazer parte da nota também
108. e eu queria que TODos participassem
109. também porque estavam sendo filmados né pra gente ver como era a participação de todos
110. eu disse “não eu vou tirar uma cópia DEsse material
111. pra ninguém ficar de fora”
112. assim todos têm e num tem a desculpa de não estou fazendo porque não estou com o material
113. mas é uma prática que eu não posso fazer diariamente porque eu não posso tirar cópia
114. dum material que eles já têm né?
115. todas as vezes **(Excerto 57 -Alice)**

O que Alice chama de “material” na verdade se refere ao livro didático como “material” que os alunos não levam para a sala, em sua opinião, deliberadamente. Sua voz enquanto personagem dá ênfase à estratégia utilizada por ela de atribuir nota à participação, o que inclui levar o material para a sala. Mesmo assim, esse parece ser um problema que não foi resolvido já que na aula filmada a professora precisou preparar o conteúdo em *slides* garantindo, assim, a participação de todos. Interessante notar que as linhas 110 e 111 trazem um pensamento elaborado durante a preparação da aula, revelando um pouco dos bastidores do trabalho, desta parte invisível a olho nu, que está implicada no trabalho real (CLOT, 1999) ou no que Amigues (2004) chama de parte oculta do trabalho. E todo o trecho evidencia a capacidade de Alice de antecipar problemas, o que a move a tomar decisões durante esta etapa prefigurativa da aula.

Alice, ainda quando questionada sobre o livro didático, fala o seguinte:

880. Alice: não num acho o livro ruim não
881. eu acho assim algumas partes como a do phrasal verbs eu eliminei pra essa unidade
882. PP: hum
883. Alice: porque já é difícil pra quem tem muitos anos de língua inglesa
884. entender primeiro o QUE É um *phrasal verb*
885. por que ele tem que vir com duas palavras se só uma às vezes funciona?
886. num é?
887. PP: hum
888. Alice: que já é o significado
889. e você fazer com que o aluno TENHA que memorizar o significado daquilo ali
890. eu acho que o nível de inglês que você utiliza o *phrasal verb*
891. tá ALÉ:M do necessário no momento pra eles
892. PP: umhum
893. Alice: então um/ uma/ um assunto que eu passo
894. adiante **(Excerto 58 -Alice)**

A professora faz uma observação sobre o conteúdo “*phrasal verbs*” que considera inadequado por ser difícil e desnecessário para seus alunos. Alice usa uma modalização de valor deôntico para enfatizar sua recusa a impor tal conteúdo aos alunos. E mostra que apesar de usar o livro didático, esse não é um material que dita os conteúdos trabalhados de forma definitiva, visto que ela também faz suas escolhas.

Percebemos que no trabalho das professoras colaboradoras, o livro didático perde o *status* de ferramenta central, diferentemente de outros contextos, como em escolas regulares, cursos de idiomas ou cursos de extensão. O trabalho de Freudenberg (2015), por exemplo, mostra como em um curso de extensão em línguas o livro didático é representado como uma mega-ferramenta (SCHNEUWLY, 2000 apud FREUDENBERGER, 2015) prefigurativa da atividade dos professores, *status* que o livro não ocupa no trabalho de nossas participantes.

Os slides

Como veremos a seguir, outra ferramenta é objeto de interesse das professoras: os *slides*.

- 514. Alice: eu sempre eu NUNCA vou pra aula sem *slide*
- 515. primeiro porque eu gosto muito da dinâmica do visual
- 516. de você fazer efe:ito
- 517. de trazer uma coisa no:va
- 518. uma imagem
- 519. eles acham interessa:nte
- 520. “ah professora”
- 521. uma/uma delas é o cérebro fazendo exerCício porque a FRase fala sobre isso
- 522. então eu utilizo essa ferramenta o visual PRA
- 523. melhorar a compreensão
- 524. pra aumentar o interesse
- 525. E TAMBÉM na questão que eles não trazem o material né?
- 526. PP: umhum (**Excerto 59 -Alice**)

O uso do *slide* como um instrumento essencial em sua aula é justificado por alguns fatores: a professora Alice gosta do visual, acredita que melhora a compreensão, aumenta o interesse dos alunos e serve para sanar o problema de os alunos não levarem o material para sala. O uso do “nunca”, assim como em alguns momentos o “sempre” carrega além de um valor de frequência, um valor lógico de certeza sobre o uso dos *slides*. Ainda sobre o uso de *slides*, a professora diz o seguinte:

- 512. Alice: e ISso eu ensino a eles
- 513. porque eles são da área de informática
- 514. aí quando foi nas primeiras aulas que eu ia trazendo slides aí
- 515. “como é que faz isso?”
- 516. “o nome disso fazer isso é em inglês”

- 517. “como é isso?”
- 518. então eu ia usando
- 519. eles adoravam “ah professora me ensina a fazer isso em *power point*”
- 520. “ah professora”
- 521. é tanto que eles achavam
- 522. alguns achavam que eu era formada na área de tecnologia
- 523. e outros achavam que eu baixava os slides de algum LUGAR
- 524. eu disse “não eu preparo”
- 525. “eu passo HORAS prepaRANdo” ((risos)) (Excerto 60 - Alice)

De tão confortável que se sente com a preparação de *slides*, Alice até ensina a seus alunos o uso dessa ferramenta. Percebemos a reação positiva e interesse dos alunos através de suas vozes marcadas através da citação direta (linhas 515, 516, 517, 519,520), solicitando a professora que os ensine a preparar os *slides*. Notamos que a familiaridade de Alice com esta ferramenta, mostra como a professora se apropria dela para seu agir e como tem o seu trabalho transformado por ela, como aponta Machado (2007). Todo esse conforto com o uso e ensino da preparação dos *slides* permite-nos ver a dinamicidade da profissão docente, em que há o ensino de capacidades não previstas ou esperadas para, no caso, uma professora de língua inglesa. Percebemos o ensino de uma capacidade que foge aos papéis pré-estabelecidos a uma professora de língua, fugindo (ou reconstituindo), assim, ao gênero. Ao mesmo tempo, a maneira peculiar de Alice lidar com os slides mostra uma estilização do gênero.

A professora Gel também menciona esse recurso:

- 164. Gel: uma das coisas que eu lamentei também eles terem faltado é porque eh::
- 165. eu fiz os slides que era pra eh... contemplar o nome deles também né? (Excerto 61 - Gel)
- 684. mas assim eu acho que funcionou legal
- 685. normalmente é como eu falei
- 686. esse tipo de aula que a gente bota o nome do aluno no *slide*
- 687. eu já assim é uma
- 688. é uma isca que eu sempre uso assim
- 689. PP: umhum
- 690. Gel: porque realmente eles ficam mais atentos quando
- 691. quando você quando você USA esse artifício
- 692. eu achei que funcionou legal (Excerto 62 - Gel)

Na aula descrita pela professora, o uso de *slides* está aliado ao uso do nome dos alunos da turma nos exemplos. Esses recursos que, como enfatiza a professora Gel com o uso do modalizador lógico “realmente” (linha 690), são um artifício que “prende” e que deixa os alunos “mais atentos”. Ao dizer que já usa sempre esse recurso como uma “isca”, a professora se refere à sua experiência de ensino anterior em turmas de ensino fundamental e turmas

infantis da escola de idiomas, experiências que nos foram informadas durante as entrevistas. Essa experiência lhe deu segurança para lançar mão dessa ferramenta que em sua avaliação “funcionou legal”.

O quadro

Uma ferramenta mais tradicional que está também presente no discurso das professoras é o quadro.

807. Gel: [mas assim analisando por exemplo
 808. uma coisa que eu tenho me policiado muito
 809. Eh:: com relação ao uso do quadro por exemplo num é?
 810. então normalmente quando eu chego
 811. eu coloco eh *good morning* ou *good afternoon*
 812. o que for né?
 813. eh por exemplo recomeçando um período
 814. ai *welcome back*
 815. eh quando tenho tempo eu trago uma frasezinha ou coisa assim
 816. ai coloco um pensamento ou coisa assim
 817. ou o o pedacinho de uma letra de uma música
 818. uma frasezinha só né?
 819. de vez em quando eu me lembro
 820. muitas vezes eu não me LEMBRO
 821. mas quando eu lembro ai eu chego inspiRAda
 822. ai eles até bricam dizem
 823. “ela hoje tá inspirada” ((risos))
 824. mas eh: pra exatamente me policiando pra isso
 825. ô “GEL
 826. lado esquerdo do quadro é pra você botar da::ta
 827. saudar os alu::nos né?
 828. e:: eh botar alguma coisa por exemplo
 829. que vai ficar pra próxima aula né? **(Excerto 63- Gel)**

Logo na abertura do trecho, chama-nos atenção o verbo “policiar” que traz uma forte conotação deôntica ou uma auto-coerção da professora quanto ao cuidado com um melhor uso do espaço do quadro. No final do trecho (linhas 824 - 827), Gel retoma o verbo e até fala consigo mesma reforçando esta prescrição. E esse policiamento diz respeito a reserva de um lado do quadro para pôr a data, saudações ou algum aviso para aula seguinte. Daí, vemos a importância dada a outros recursos usado pela professora como a saudação aos alunos, a “frasezinha”, “pensamento” ou “pedaço de letra de música”. Esse pequeno texto introdutório da aula nos remete a “*reflection*” mencionada por Letícia (ver *Excerto 20 - Letícia*) e isto nos faz entrever um modo em comum de iniciar a aula.

Marina, quando questionada se haveria algo que ela mudaria ou faria diferente em sua aula, responde, dentre outras coisas, com uma reflexão sobre o quadro.

1076. e::h talvez eu queria ter um quadro maior porque tem coisa que eu queria deixar mas eu num consigo
 1077. eu tento ao máximo que eu posso
 1078. dividir o quadro de um jeito que eu vou
 1079. por exemplo eu coloquei aquela embarcação no meio porque eu ia usar ela a aula inteira
 1080. PP: hum
 1081. Marina: então aí eu pensei que eu podia usar as bordas pra corrigir
 1082. FUNCIONOU
 1083. mas tem coisas por exemplo que eu gostaria de ter deixado mais tempo
 1084. as preposições
 1085. PP: umhum
 1086. Marina: pra toda vez que eu precisasse
 1087. voltar lá entendeu?
 1088. porque
 1089. eles precisam muito ver
 1090. eh se eu só falar não /num/num chega
 1091. eh cem por cento
 1092. PP: umhum
 1093. Marina: nunca chega cem por cento em ninguém né
 1094. mas num CHEGA do jeito que deveRIA
 1095. então assim muita coisa eu gostaria de
 1096. de deixar no quadro e eu num consigo fazer isso em nenhuma aula
 1097. e:::h eu acho que eu escrevo demais no quadro mas também eu não vejo um jeito de mudar isso **(Excerto 64 - Marina)**

A necessidade de usar o quadro para Marina é tanta que ao responder sobre o que alteraria em sua aula, ela responde que deseja um quadro maior. Isto se dá porque acredita que os alunos precisam do artifício visual, “eles precisam muito ver”, já que o oral não é o suficiente, “se eu só falar não (...) chega”. Marcas pragmáticas frisam esse seu desejo (“queria”, “gostaria”) de ter mais espaço para escrever e intenção (“tento”) de utilizar melhor o espaço do quadro. No entanto, esta falta de espaço para escrever indica a carência de um recurso que não é um problema que está sob o poder imediato de ação da professora.

Interessante notarmos que a professora Alice apresenta uma ferramenta da qual gostaria de fazer uso.

984. Alice: às vezes eu tenho vontade de fazer alguma coisa assim
 985. fazer no papelzinho o exercício
 986. corta:r
 987. matching
 988. mas aí quando eu penso na quantidade de alunos na turma né?
 989. às vezes é trabalhoso
 990. eu confesso a você é aquela história
 991. eu tenho tanta coisa pra estudar
 992. acho que quando terminar de estudar um pouco talvez essa parte
 993. que dá mais trabalho

994. você
 995. preparar tudo ISSO e ainda fazer eh no papel cortar
 996. relacionar você fazer letras diferentes
 997. fazer cores diferentes
 998. fazer esse tipo coisas pra eles manusearem
 999. também pelo número ((de alunos))
 1000. quer dizer essa turma é pequena
 1001. mas a turma do outro primeiro ano tem trinta e cinco alunos **(Excerto 65-Alice)**

Alice expressa sua vontade de fazer outras atividades, com agrupamentos (*matching*), letras e cores diferentes, para que os alunos manuseiem. A preparação desse tipo de atividade, porém, demanda tempo, o que a professora não tem por conta do número de alunos e de suas obrigações acadêmicas. Esta vontade nos diz sobre como a professora vê seu papel no Instituto e de suas crenças pré-construídas (principalmente pelo trabalho em escola de idioma) do que seriam materiais de trabalho adequados. Além disso, esse desejo, nos revela a representação de um dos papéis do professor de línguas, qual seja, levar dinamicidade à aula através de materiais diversos confeccionados por si mesmo.

As expressões “eu penso” e “eu confesso” são entoadas pela voz do autor empírico e mostram o trabalho mental e ponderações envolvidas em suas escolhas diante do que sua realidade oferece. Depois de terminar seus estudos é possível que estas atividades sejam introduzidas em seu repertório, possibilidade que aparece nos modalizadores “acho” e “talvez”.

Um dêitico nos chama atenção, o “você” (preparar, fazer no papel, cortar), que se refere a um professor genérico, que a nosso ver denota o - indesejado - distanciamento da professora dessas ações de preparar materiais mais diversificados. Ao mesmo tempo esse “você” nos aponta para esta relação comum que há entre os professores de língua e o material didático. A vontade de Alice pode ser associada ao agir de Letícia que prefere seu próprio material ao livro o que para nós é um indicador de que há uma preocupação comum entre essas professoras sobre esse preparo, ou seja, esta é mais uma pista de que a preparação do próprio material pode ser um modo de fazer (ou de representar o seu trabalho) comum entre as professoras.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos vemos que há os seguintes destaques:

- A voz do autor empírico faz comparações entre o livro e o material preparado pelas próprias professoras, além de avaliarem de modo geral as ferramentas;

- As modalizações pragmáticas explicitam decisões (como por exemplo, a decisão de Letícia deixar de trabalhar com livro), as intenções, vontades (como a de Alice preparar um material diferente) e necessidades relativas às ferramentas materiais.

Pelo que vimos aqui, as principais ferramentas materiais comentadas pelas professoras são o *livro didático*, os *slides*, o *quadro* e *materiais preparados por elas mesmas*. Notamos que há uma rejeição do trabalho que se pautar no *livro* como única fonte didática, resultante também da reação dos alunos que “cansam” e que não o levam para sala de aula. Quando pensam sobre esse material, as professoras deixam transparecer a face prescritiva do trabalho em sala de aula, o momento em que se mobilizam na elaboração das aulas. Os *slides* são valorizados por serem considerados recursos que aumentam o interesse dos alunos o que parece apontar para um recurso aceito pelo coletivo. O *quadro* se apresenta como uma preocupação, pois ao mencionarem essa ferramenta, as professoras fazem uma autocrítica a respeito de um melhor uso. A preparação do próprio material nos parece ser uma herança dos pilares do ensino de inglês instrumental no Brasil, o que nos permite enxergar a dimensão prefigurativa desse gênero da atividade. Uma observação que gostaríamos de destacar é o desejo da professora Alice de preparar materiais que os alunos possam manusear impossibilitado pelas condições de tempo e da quantidade de alunos que tem em suas turmas.

O quadro a seguir resume nossa análise em relação às configurações sobre as ferramentas materiais.

Quadro 4.7 – Ferramentas materiais

Livro didático	• Não é descartado completamente, mas não é a ferramenta principal; • Divide espaço com o material preparado pelas professoras.
Material preparado pelas professoras	• É reconhecido como mais adequado que o livro; • Mostra uma tendência a seguir os padrões de ensino de inglês instrumental introduzidos pelo Projeto ESP, revelando esta face prefigurativa do trabalho.
Slides	• São avaliados como positivos na avaliação das professoras e dos alunos.
Quadro	• As professoras avaliam que poderiam fazer um melhor uso desse recurso.

Até aqui, analisamos o que dizem as professoras sobre ferramentas materiais e dando continuidade, apresentaremos o que as professoras discorrem sobre ferramentas simbólicas.

4.6.2 Ferramentas simbólicas

As ferramentas simbólicas identificadas no discurso das professoras são a *instrução*, o *andar pela sala* e a *tradução*.

A instrução

A instrução, ou seja, as orientações dadas pelas professoras para a realização das atividades, provocam conflitos, como podemos ver a seguir.

202. LETÍCIA: para um pouquinho Márcia
203. só pra eu falar uma coisa
204. LETÍCIA: eu às vezes fico em dúvida
205. o momento da instrução é be::m
206. é um momento importante né?
207. PP: umhum
208. LETÍCIA: antes de::
209. de qualquer atividade
210. eu colo/eu os coloquei em gru:po e dei a instrução depois né?
211. talvez se antes de colo/ter colocado em grupo eu tivesse dado a instrução num sei
212. mas eu acho que talvez num/ num tenha né?
213. num tenha: eh::
214. influenciado na atividade em si
215. né? às vezes eu fico pensando “que/o que fazer?”
216. assim colocá-los em grupo e dar a instrução?
217. porque quando eles estão em grupo eles já começam a conversar **(Excerto 66 -Letícia)**

Ao expor sua dúvida (linha 204) e ao se manifestar através de (auto)questionamentos “o que fazer?”, “colocá-los em grupos e dar a instrução?” (linhas 215 e 216), Letícia deixa evidente a voz do autor empírico. Ela mostra que se preocupa com a instrução e evidencia a incerteza em relação a como agir nesse momento (incerteza marcada pelos modalizadores lógicos “talvez”, “eu acho”). A professora igualmente revela uma reconstrução do agir, ou seja, uma reflexão sobre como seria se tivesse dado as instruções primeiro e depois organizado os alunos em grupos. Para Letícia, esta seria uma melhor opção já que quando em grupo “eles já começam a conversar”.

Verificamos nesse trecho a tomada de consciência, possibilitada pela autoconfrontação, que segundo Clot (2010), é a redescoberta de um objeto psíquico em novo contexto, a transformação, não só um reencontro com o passado, mas a metamorfose do passado, a possibilidade de reviver este passado em função da ação presente.

É perceptível que a professora tematiza a instrução quando reconstrói suas ações em sala de aula, como vemos no trecho a seguir:

282. LETÍCIA: instrução no meio
 283. isso eu deveria ter DITO ANTES ((comenta uma passagem em que diz aos alunos que são nove grupos de palavras))
 [...]
 290. e aí eu eu falei “olhe são NO::VE”
 291. mas na REALIDADE deveria ter falado já no começo
 292. “gente vocês vão receber grup/no/eh palavras misturadas mas são nov/elas vão formar nove grupos”
 293. isso deveria ter /eu acho interessante que seja realmente LO:go
 294. PP: hum humhum
 295. LETÍCIA: num é? pra ficar claro **(Excerto 67 -Letícia)**

Chama-nos a atenção que a professora reformula o seu agir a partir de seu julgamento de qual seria o momento ideal de se dar as instruções. Linguisticamente, esse julgamento é marcado pela modalização deôntica “deveria”, repetida três vezes. A própria voz enquanto personagem (linha 295) reforça o que exatamente deveria ter sido dito.

As expressões “na realidade” e “realmente” enfatizam o grau de adesão da professora a essa sua suposta obrigação/responsabilidade de dar a instrução com antecedência. Quando se refere ao que deveria ter feito e não fez, Letícia deixa vir à tona uma reformulação do agir¹⁰⁶, uma autoprescrição, o não realizado, e, por conseguinte, possibilita que vislumbremos o real da atividade (CLOT, 2007).

Não é apenas a professora Letícia que aborda a questão da instrução, como vemos a seguir.

344. Alice: é um problema né?
 345. em dar aula em português ou inglês *é giving instructions*
 346. porque por mais que você dê as instruções claras e peça pra todo mundo olhar e explique...
 347. PP: umhum
 348. Alice: eu num tô lembrada
 349. eu entreguei a folhinha antes num foi das instruções?
 350. uma falha enor/imensa ((risos))
 351. PP: deixa eu ver
 352. Alice: foi eu lembro
 353. eu lembro eu lembro
 354. eu dei a folha
 355. “esse é o texto que a gente vai utilizar eu trouxe blá-blá-blá”
 356. dePOIS que eu falei o que era pra fazer
 357. e era uma coisa que quando eu ia observar aula ¹⁰⁷eu digo às pessoas que não pode fazer ((risos))
 358. “primeiro você explique
 359. eles olhando pra você
 360. porque todos vão prestar atenção

¹⁰⁶ Falaremos mais das reformulações na seção 4.7 da análise.

¹⁰⁷ Durante a entrevista realizada no nosso primeiro encontro com a professora Alice, ela nos revelou que havia sido coordenadora em uma escola de idiomas e, durante essa experiência, ela observava aulas dos professores. Esta importância dada à instrução nos parece vir de um discurso de escola de idiomas, já que de acordo com nossa própria experiência, nos treinamentos oferecidos por estas escolas, este é um tema recorrente.

361. pensando
 362. depois você DISTRIBUI os *hand outs*
 363. se não eles vão ficar OLHANDO primeiro pro papel
 364. E NÃO VÃO OUVIR o que você tá dizendo”
 365. é isso
 366. eu troquei as etapas **(Excerto 68-Alice)**

A instrução é apreciada como algo que incomoda, um problema sobre o qual a professora julga-se responsável quando diz ter cometido uma falha “imensa”. Vemos o “você” na linha 346 sendo usado como um dêitico que se refere a um professor genérico, ampliando para um coletivo essa sua dificuldade na hora de dar as instruções. E isto se confirma dado que a professora Letícia, no excerto que acabamos de analisar, faz a mesma avaliação de que deveria ter dado as instruções antes.

Interessante o fato de que a professora se projeta enquanto professora observadora, em uma situação que não corresponde ao agir-referente (BRONCKART, 2008), isto é, uma situação que não é a de sua aula gravada. Nesta projeção, ela retoma um papel social que já ocupou, de coordenadora, trazendo a voz dessa personagem para mostrar que em suas orientações já abordava o tema da instrução. Vemos mais uma vez o papel da escola de idiomas como lugar prescritor das preocupações e do agir das professoras. E mais uma vez, a ação revivida através da autoconfrontação, segundo Clot (2010).

Andar pela sala

Uma ferramenta que observamos que todas as professoras fizeram uso, apesar de nem todas mencionarem em suas falas, é o “circular pela sala” enquanto os alunos faziam as atividades. A seguir, Isabel e Marina, respondem sobre a razão desse andar entre os alunos.

242. Isabel: eu acho também
 243. se você deixa assim e num vai pra acompanhar né?
 244. tem aluno que::: deixa de fazer não porque não quer fazer mesmo
 245. às vezes emperra e tem vergonha de pergunta::r
 246. num vai pra fre:nte
 247. num/num acha a linha de raciocí:nio num é?
 248. PP: umhum
 249. Isabel: às vezes você VENdo assim que você vê que num tá saindo do lugar
 250. você dá uma dica ali o aluno começa a desenrolar melhor
 251. motiva também eu acho
 252. é uma motivação maior ((voltam a assistir)) **(Excerto 69 - Isabel)**

Isabel avalia que o “circular entre os alunos” deve-se a um acompanhamento, verificação e auxílio daqueles que não conseguem fazer a atividade. Ao dar dicas o professor

motiva o aluno, segundo a professora. De forma semelhante, Marina pondera sobre esse modo de fazer.

- 1148. Marina: ENTÃO
- 1149. primeiro pra orientá-los né?
- 1150. mas também é pela questão de eh
- 1151. deles eles especialmente
- 1152. eu faria em qualquer turma
- 1153. mas eles especialmente precisam
- 1154. de ajuda
- 1155. então assim
- 1156. eu preciso primeiro ver
- 1157. se eles pelo menos fizeram um
- 1158. porque tem gente que num fez nenhum
- 1159. entendeu?
- 1160. e é porque não entenderam minhas instruções
- 1161. aí eu vou **(Excerto 70 - Marina)**

- 824. Marina: então a: questão é essa mesmo
- 825. monitorar PORQUE
- 826. SE eu não fizer ISSO
- 827. eu vou escrever as respostas no quadro daqui a pouco
- 828. e eles vão copiar entendeu?
- 829. e eles não vão pedir ajuda **(Excerto 71 - Marina)**

Em sua análise, a sua turma é uma turma que especialmente precisa de ajuda. A partir deste seu conhecimento, Marina acredita que andar entre os alunos oferecendo auxílio é importante porque alguns alunos não compreendem a instrução para a atividade. Assim, esse andar serve como checagem e encaminhamento para aqueles que ainda não conseguiram responder nenhuma questão. A professora Gel também gosta de andar pela sala.

- 905. Gel: SIM a a mover
- 906. me MOVER né assim
- 907. de dar atenção a todos
- 908. eu gosto por exemplo de andar pela sala
- 909. é tanto que muitas vezes quando quando::
- 910. eu chego numa sala que as carteiras tão bagunçadas
- 911. tem um terceiro ano do integral/ do integrado
- 912. que MEU DEUS DO CÉU o que é isso
- 913. aí eu perco um tempo pra dizer
- 914. “ei galera vamo arrumar a sala
- 915. porque isso aqui num tá parecendo uma sala de aula”
- 916. e eu não consigo **(Excerto 72 - Gel)**

A organização do espaço é primordial para que Gel possa andar pela sala. Sua voz, em citação direta, mostra a sua insatisfação quando as carteiras estão desarrumadas. Notamos como a organização espacial interfere no agir da professora.

A tradução

A tradução é uma ferramenta que parece preocupar bastante as professoras, como já foi visto no tópico 4.1 e como veremos a seguir.

169. Alice: tu dá uma pausa?
 170. PP: umhum ((pausa o vídeo))
 171. Alice: eh sempre eu eu entro em conflito se eu vou usar
 172. a tradução (...) e de que forma eu vou usar né?
 173. mas eu não consigo me/ me desvencilhar
 174. porque se não for dessa forma eu ainda não encontrei outra
 175. mais direta de fazer assim por exemplo um texto desse pequeno
 176. de verificar a compreensão dos alunos
 177. e é uma coisa tão automática que eles já/eles já vão fazendo **(Excerto 73 - Alice)**

Alice declara explicitamente o conflito que vive por conta do uso ou não da tradução. Ao mesmo tempo que causa esse conflito e essa rejeição da professora, a tradução parece ser uma prática natural ou, em suas palavras, é uma forma “automática” (linha 177) dos alunos mostrarem compreensão.

O conflito sobre o uso da tradução é marcado pela modalização pragmática “não consigo”, que mostra a incapacidade de deixar de usar esta ferramenta, ao mesmo tempo em que subjaz o desejo de não lançar mão desse recurso para verificar a compreensão dos alunos.

Mais adiante, Alice continua sua reflexão sobre o uso da tradução.

222. só que no contexto do ensino médio
 218. se/ você também não vai dar aula em inglês né? ((risos)
 219. pra poder explicar esse termo em inglês
 220. PP: hum
 221. Alice: se for fazer vai ficar pior do que tava antes num é?
 222. e a dinâmica da aula é diferente
 223. PP: umhum
 224. Alice: então talvez essa minha resistência apesar de eu estar usando
 225. eu ainda me sinto mal
 226. na verdade eu me sinto mal
 227. de estar fazendo isso
 228. PP: hum
 229. Alice: ((a professora vira o olhar para o lado)) “meu Deus não era pra eu precisar
TRADUZIR com os meninos”
 230. “ou os meninos estarem traduzindo pra mostrar que SABem” num é? **(Excerto 74 - Alice)**

Alice se vê em uma situação de resignificação da tradução, pois agora ela percebe que se faz necessário (não consegue evitar) o uso desta ferramenta. Nesta fase de adaptação ao ensino médio, modos de agir do contexto em que a professora atuava anteriormente (escola de idiomas) continuam ativos em seu repertório de ações no trabalho. Sendo assim, vivendo este conflito, a professora enfatiza seu mal-estar por usar a tradução com a modalização lógica

“na verdade” (linha 231) e com a interjeição “meu Deus”. E a modalização pragmática “precisar” (linha 234) nos mostra que há uma necessidade, apesar de não aceita pela professora, do uso da tradução.

Sendo assim, ela reconhece que em na situação de trabalho com o ensino médio há uma dinâmica “diferente” em que “você não vai dar aula em inglês”, estando o “você”, desta vez representando o professor generalizado de ensino médio. Os marcadores lógicos “talvez” (linha 229) “ainda” (linha 230) “na verdade” (linha 231) gradativamente reforçam seu sentimento de resistência e de mal-estar por usar a tradução em sua realidade atual. Tudo isso e mais as duas últimas linhas que trazem a voz do autor empírico bastante marcadas por uma autoreflexão, reforçadas pelo vocativo “Meu Deus”, mostram o desconforto e a preocupação da professora neste lugar de reelaboração da própria prática em que se encontra.

Por fim, parece que Alice, apesar de ainda resistir, reconhece que a tradução é parte de sua nova rotina profissional.

238. Alice: não por isso eu não encontrei uma outra forma de fazer
 239. PP: umhum certo
 240. Alice: de uma forma eficaz de fazer os meninos
 241. compreenderem um texto desse por exemplo que tá sendo a introdução
 242. do/ do artigo sobre bananas
 243. então como é que eu vou
 244. vou SÓ LER?
 245. ai vou fazer perguntas em inglês?
 246. porque se eu for fazer perguntas em inglês
 247. eles também não vão poder responder em inglês
 248. mas se eu fizer a pergunta em português
 249. de certa forma a pergunta tá pedindo uma tradução do texto
 250. então de/de todas as formas você vai cair na tradução. (Excerto 75 - Alice)

Em busca de nova “forma eficaz de fazer” os alunos compreenderem o texto, a professora se vê em uma situação em que a tradução é inevitável, pois, “de todas as formas você vai cair na tradução”. Essa reflexão deixa bastante ressaltada a busca de modos de fazer, ou seja, uma busca que é ao mesmo tempo uma adaptação a este gênero da atividade e ao mesmo tempo uma recriação dele.

A professora Gel expressa o que se segue sobre a tradução.

409. Gel: e:: é uma coisa que:: eu tenho medo
 410. porque eles já têm essa história da tradução
 411. então de repente você chegar pra eles
 412. “old old que que é old?”
 413. “velho” né?
 414. então aquela trad/coisa imediatista mesmo
 415. é dizer “EITA”

416. é isso que eles têm o tempo todo **(Excerto 76 - Gel)**

A professora Gel assume seu medo por estar em uma situação em que a tradução é uma prática, portanto faz parte da tradição, da história, da cultura dos alunos. É algo que os alunos “já têm” “o tempo todo”. Ela enfatiza sua desaprovação do uso da tradução avaliando que esta é “imediatista”.

A seguir, vemos que a professora Marina também se refere à ferramenta tradução em sua aula.

231. Marina: tá vendo ó

232. eu ex/ eu falo inglês mas depois eu tenho que traduzir se não não funciona

233. e ainda tem gente que faz “é pra fazer o que professora?” **(Excerto 77 - Marina)**

575. Marina: e eles só aprendem se tiver a tradução

576. também

577. PP: umhum

578. Marina: então eu num

579. luto contra isso não sabe?

580. eu deixo eles traduzirem

581. eu TENto que ELES façam

582. no lugar de eu dar

583. e também evito escrever no quadro

584. PP: humhum

585. Marina: pra num incentivar mais né?

586. que eles falem mais ainda português

587. mas eles querem saber TODA vez **(Excerto 78 - Marina)**

Sabemos que na turma de Marina, diferentemente das outras turmas, o uso oral da língua inglesa é oficializado. No entanto, ela precisa traduzir, “se não, não funciona”, em suas palavras.

No excerto anterior, percebemos no que diz a professora Gel que a tradução é uma demanda dos alunos do instituto, quando fala “porque eles já têm essa história da tradução” (linha 410). Isto é mais enfaticamente marcado no discurso de Marina, podendo ser observado pelo uso do modalizador lógico “só”, quando a professora Marina diz “e eles só aprendem se tiver a tradução” (linha 575) e quando ela diz que “eles querem saber TODA vez” (linha 587). Marina não luta contra a tradução, o que nos mostra uma maior aceitação desta professora em relação à tradução, mas de todo modo, ainda “tenta” fazer com que os próprios alunos a façam e “evita” escrever no quadro. Com estas expressões de cunho pragmático, mostra sua intenção de não os incentivar a traduzir ou usar a língua portuguesa.

A tradução causa mal-estar, medo, incomoda as professoras porque é, para elas, uma prática “inadequada em outros contextos de ensino”, quase “proibida”, “imediatista”. Além da influência da abordagem de ensino para fins específicos, o que fica subentendido nesta avaliação são as representações feitas da tradução na escola de idiomas, em que geralmente a tradução é evitada, ainda bastante arraigada em suas próprias configurações sobre o que é o ensino de inglês.

Apesar de tudo, a tradução é usada, configura-se como uma necessidade porque já é parte das práticas dos alunos, porque se não, a aula “não funciona”, porque as professoras não veem outra alternativa. Em outras palavras, a tradução é uma ferramenta ou um “modo de fazer” inevitável nas aulas de inglês. E este aspecto inevitável é devido à sua inscrição no gênero da atividade professoras de inglês do IFPB enquanto uma dimensão normativa, prescritiva e cultural.

Percebemos o caráter interpessoal e interacional do trabalho docente, como lembra Machado (2007), quando vemos a importância do aluno em sua constituição. Ainda, estes questionamentos sobre a tradução, nos põem diante dos conflitos entre o trabalho real, que inclui o que gostariam de fazer e trabalho realizado (CLOT, 2007), o que pode ser feito.

Em nossa análise linguístico-discursiva sobre as ferramentas, pudemos perceber que:

- A voz do autor empírico se manifesta nos autoquestionamentos que são feitos a respeito da instrução e quando opinam sobre a importância de algumas ferramentas (como circular pela sala) e sobre a rejeição de outras (como a tradução);
- A voz das personagens professoras vem à tona dando instruções, solicitando a organização da sala de aula; a voz da professora (Alice) enquanto coordenadora de um curso de inglês, mostra sua experiência com a orientação de professores sobre as instruções;
- Modalizações lógicas exprimem as incertezas relativas às instruções; reforçam o mal-estar causado pela tradução e, por outro lado, a necessidade de usá-la;
- Modalizações deônticas ditam o que deveria ser feito ao dar instruções.

Para encerrar nossa discussão sobre as ferramentas simbólicas, façamos algumas observações a respeito do que mais teve destaque. A *instrução* revelou-se enquanto ferramenta que incomoda as professoras porque ao reviverem sua aula, através da autoconfrontação, avaliam que falham ao orientarem os alunos antes das atividades. Sendo assim, as professoras reformulam seu agir, corrigindo o que é visto por elas como falhas.

Estas reformulações, que revelam uma tomada de consciência pelas professoras, serão melhor discutidas na seção 4.7. Parece-nos que o que é dito sobre as instruções aponta para um modo de orientar os alunos em comum para este grupo. Outra ferramenta analisada, que também marca um modo de fazer em comum, é a *circulação em sala*. Segundo as professoras, este andar em sala de aula é fruto da necessidade de monitorar os alunos durante a realização de atividades, verificar se estão fazendo a atividade, se compreenderam as instruções e motivá-los ao longo da realização das tarefas. Também aí conseguimos enxergar um fazer que dá unidade à atividade das professoras. A *tradução* é um tema bastante recorrente e se configura como uma ferramenta indesejada, rejeitada e cujo uso causa mal-estar nas professoras. No entanto, as professoras reconhecem que é uma ferramenta que faz parte da dinâmica do ensino no IF e que integra o repertório de ações dos alunos, sendo, assim, seu uso inevitável.

O quadro abaixo resume o que comentamos sobre as ferramentas simbólicas.

Quadro 4.8 – Ferramentas simbólicas

Instrução	• Consideradas falhas pelas professoras e, por isso, provocam reformulações do agir; • Aponta para um modo de fazer consensual: dar instrução antes da entrega da atividade.
Andar na sala	• Modo de fazer em comum resultante da valorização do monitoramento dos alunos;
Tradução	• Ferramenta reconhecida como indesejada, mas, ao mesmo tempo inevitável; • A avaliação da tradução revela influências de representações sobre o que é o trabalho com inglês para fins específicos.

Nesta seção, fica claro que as ferramentas têm papel fundamental na configuração do trabalho das professoras, sejam elas ferramentas consolidadas neste contexto de ensino, sejam aquelas transplantadas de outras experiências. De todo modo, ao chegarem no IFPB, as professoras vivem um momento de resignificação dos usos das ferramentas do ofício. Pudemos nos debruçar sobre a face instrumental do gênero da atividade docente, analisando as ferramentas que constroem este gênero e observando como o próprio trabalho, enquanto instrumento social, medeia as relações das ferramentas com os alunos. Dando unidade ao trabalho das professoras, notamos que as representações a respeito das ferramentas “constituem a dimensão ‘genérica’ da atividade individual” (CLOT, 2007, p. 38).

Pelo que analisamos nesta seção, podemos perceber que é necessário pensar nas ferramentas para além de sua função mediadora, entre o trabalhador e os outros, ou o

trabalhador e o meio. Como nos lembra Bruner (2008[1987]), na Introdução de Pensamento e Linguagem (VYGOTSKY, 2008 [1987]), Vygotsky faz referência a um pensamento do filósofo inglês Francis Bacon¹⁰⁸ no qual entende-se que “nem a mão nem o intelecto prevalecem por si sós” (BRUNER, 2008 [1987]). Desta forma, assim como Vygotsky atribui ao instrumento um valor de portador cultural no desenvolvimento da linguagem, é possível compreender a importância do instrumento, ou, no nosso caso, da ferramenta, como portadora da história e da cultura profissionais. Daí o papel crucial das ferramentas na constituição da *dimensão histórica e cultural* do gênero profissional docente.

4.7 O objeto de trabalho

Há momentos nas autoconfrontações em que as professoras observam mais explicitamente do que consiste o seu trabalho, quais seus objetivos, que conteúdos e capacidades trabalhar em sala de aula, enfim, discutem sobre qual o objeto (ou os objetos) do próprio trabalho.

Nestes momentos, as professoras deixam emergir em seu discurso *avaliações e conflitos sobre o objeto de ensino* (em que tratam dos dilemas da modalidade integrada e conflitos sobre conteúdos), falam mais diretamente sobre *o objeto e os objetivos do trabalho*, e refletem sobre *os conteúdos* a serem trabalhados.

Conflitos sobre o objeto de ensino

Como já mencionamos, e sabemos que este foi um dos questionamentos motivadores desta pesquisa, notamos no discurso das professoras como as diferentes modalidades influenciam em suas significações sobre o objeto de trabalho. Por vezes geradoras de conflito sobre os conteúdos que devem trabalhar, como vemos nos questionamentos no trecho a seguir.

499. Letícia: é a questão mesmo do/do/ o que é que esses meninos precisam?

500. porque eles ficam naquela

501. naquele meio né?

502. é ensino médio e é técnico

503. o que é que esses meninos precisam realmente né?

504. a gente sabe que tem as habilidades de leitura

505. mas a questão gramatical acho que é isso

506. eu fico preocupada com isso

507. num sei se a gente vendo aquelas habilidades tira um pouco do/do/da gramática

¹⁰⁸ “Nec manus, nisi intellectos, sibi permissus, multam valent: instrumentis et auxiliis res perficitur”.

508. da vez da gramática
 509. num é?
 510. porque a gente se preocupa muito com a questão das habilidades ((pesquisadora pausa o vídeo))
 511. habilidades
 512. as estratégias aliás
 513. as estratégias de leitura né?
 514. PP: umhum
 515. Letícia: e::
 516. claro que uma coisa tá sempre associada à outra
 517. só que::
 518. eu falo dos pontos gramaticais mais tradicionais da gente num é?
 519. os tempos verba::
 520. fico
 521. pensando
 522. muito preocupada mesmo. (Excerto 79 -Letícia)

Primeiramente, notamos que a professora problematiza a questão da modalidade integrada. A sua questão inicial, “o que é que esses meninos precisam realmente?”, se deve a este lugar ao “meio” em que esses alunos, do primeiro ano do curso integrado em informática, se encontram: “é ensino médio e é técnico”. A hibridez da modalidade representa uma dificuldade para que as professoras de inglês definam as necessidades dos alunos, já que por envolver o ensino médio e o ensino profissional, abre possibilidades distintas de conteúdos a serem abordados.

Este autoquestionamento, enfatizado por expressões de cunho mental, como “fico preocupada”, “a gente sabe/se preocupa”, “fico pensando” salientam esta inquietação subjetiva que é enunciada pela voz do autor empírico. Ao mesmo tempo, a expressão de caráter lógico “a gente sabe” (linha 504) denota uma certeza compartilhada pelo coletivo docente imediato que é a certeza do trabalho com as estratégias de leitura. Isto mostra que há de certa forma um parâmetro de trabalho. Esse compartilhar das preocupações e dúvidas com o coletivo de professores de inglês do IF é reforçado com a repetição da marca de pessoa “a gente”: “a gente vendo aquelas habilidades ((estratégias))”, “a gente se preocupa muito” e “pontos gramaticais mais tradicionais da gente”.

Esta reflexão de Letícia destaca ainda a preocupação com o fato de que a ênfase nas estratégias de leitura sacrifica o trabalho com tópicos gramaticais.

Mais adiante, a professora retoma a reflexão sobre o trabalho com a gramática.

1225. Letícia: é às vezes eu fico né
 1212. preocupada porque
 1213. parar pra dar a parte gramatical num é?
 1214. aí tem o texto
 1215. como fazer isso de forma...

- 1216. eu ainda tenho dificuldades assim
- 1217. de forma contextualizar isso aí né?
- 1218. assim a gramática dentro do
- 1219. porque tem muito aquela história né do TEXTO como PRETEXTO pra gramática
- 1220. às vezes eu fico me perguntando assim
- 1221. essa aula aí por exemplo
- 1222. uma reflexão bem mais
- 1223. essa aula tudo isso é pra chegar
- 1224. em determinante modificador e núcleo?
- 1225. PP: hum
- 1226. Letícia: num é? (**Excerto 80 -Letícia**)

Letícia retoma seus questionamentos sobre o ensino gramatical, dessa vez acrescentando a preocupação de trabalhar a gramática de forma contextualizada e de não deixar de lado o trabalho com o texto. Além da predominância da voz do autor empírico, vemos que a voz da academia, especificamente nos estudos da linguística, está bastante marcada no trecho e que é ainda mais notável na expressão “texto como pretexto pra gramática”. Percebemos que ao se perguntar sobre o que levar para a sala e como abordar o trabalho com o texto e com a gramática, Letícia levanta um questionamento sobre os conteúdos que compõem o objeto de seu trabalho: estaria este dando conta do ensino de compreensão textual ou estaria perdendo este enfoque para o ensino de tópicos linguísticos?

Outra professora cuja autoconfrontação realizada foi sobre uma aula em turma de Integrado é a professora Alice. Seu discurso também apresenta as problemáticas que existem quanto a essa modalidade.

- 1261. Alice: eu lembro que houve uma reunião
- 1262. onde foi discutido se a gente tava formando os meninos
- 1263. pro ensino médio
- 1264. se num e:ra
- 1265. se ia fazer o ENEM se num
- 1266. no final das contas ninguém disse nada com nada e num foi decidido nada
- 1267. ai depois falaram
- 1268. “ah a carga horária é essa
- 1269. mas talvez tenha que mudar pra essa porque tá tendo evasão”
- 1270. “porque à tarde os meninos não tão querendo vir
- 1271. então num dá pra trazer eles todas as tardes porque isso ((barulho onomatopeico))
- 1272. nada de questão pedagógica
- 1273. foi só questão ((risos)) de logística das coisas pra num perder os alunos (**Excerto 81 - Alice**)

Pelo que diz Alice, entendemos que as incertezas em relação à formação dos alunos do Integrado, longe de serem apenas das professoras que chegaram há pouco na instituição, são compartilhadas com o coletivo local, ou os *outros* segundo Machado e Bronckart (2009). A

voz do coletivo de colegas de trabalho mais a da própria professora, “a gente”, mostra a falta de consenso a respeito da formação dos alunos do ensino no Integrado. Seria esta uma formação equivalente à do ensino médio regular, seria a preparação para o Enem?

Esses *outros* personagens também são representados como um grupo cujo agir não possibilita a resolução de problemas, nesse caso, pedagógicos. A voz destes colegas desvia do ponto que seria formular um consenso sobre o trabalho com o integrado para questões logísticas. Vemos com nitidez nesta análise de Alice, quão complexo é o objeto de trabalho do professor do Instituto Federal, que vai além das responsabilidades pedagógicas, e como a imprecisão constitutiva deste gênero profissional aflige todo o coletivo de trabalho.

O trabalho com as turmas de Integrado que, importante destacar, é o maior público do IF, diríamos até que é o alvo maior do instituto, não é consensual. Isso pode apontar para uma fragilidade na prefiguração do gênero de ensino em turmas de Integrado, e, desse modo, na orientação do trabalho com esta modalidade. Por outro lado, sendo o gênero flexível, de equilíbrio transitório (CLOT, 2007), podemos estar na verdade assistindo a um momento de ruptura ou redefinição do trabalho de ensino da modalidade Integrada.

Compreensões sobre objeto e os objetivos do trabalho

Como vimos, a falta de consenso sobre o objeto de trabalho é uma realidade que provavelmente gera também a falta de orientação (orientadores) que guiem o trabalho das professoras.

1305. Alice: também tem que ver quais as turmas que eu vou ficar
 1323. eh eu sempre luto pra ficar com esses meninos de informática
 1324. porque eu GOSTo de trabalhar com o curso de informática
 1325. porque é uma área que eu domino bem também
 1326. eu tenho de agroecologia é uma área que eu não me animo
 1327. mas aí eu venho buscando um conhecimento
 1328. apesar de ninguém ter dito que eu tenho que focar na parte
 1329. de formação
 1330. profissional né?
 1331. “você vai lá dar inglês pros meninos”
 1332. como por quê quando onde nada foi dito
 1333. então
 1334. EU SUPO::nho que eu tenho que levar o inglês técnico pra eles também né?
 1335. Alice: porque quando eles se formarem eles vão usar inglês pra quê?
 1336. na formação Deles
 1337. pressupõe-se (Excerto 82 - Alice)

Primeiro, Alice mostra um autoconhecimento ao dizer que gosta de trabalhar com o curso de informática porque tem conhecimentos na área e não gosta de trabalhar com

agroecologia porque não conhece, mas “vem buscando conhecimento”. Com isso, notamos mais uma peculiaridade desse grupo de professoras de inglês que é a necessidade de se (in)formar a respeito de áreas específicas, como, neste caso, informática. Esse é um traço que podemos dizer que compõe o gênero profissional professoras de inglês do IFPB: partir das peculiaridades das modalidades e das áreas de cada curso para desenvolver seu trabalho e capacitar-se, mesmo que informalmente, para lidar com cada área específica.

Ao mencionar o silêncio daqueles que seriam responsáveis por orientá-la a respeito do que seria este trabalho, imaginamos que Alice se refere a seus colegas trabalhadores mais antigos do instituto, coordenadores, ou até mesmo documentos prescritivos de seu trabalho. Reconhecemos que “ninguém disse a Alice para focar na parte de formação profissional”, pois pudemos constatar no plano de ensino (ver Anexo A) que a ementa e os objetivos focalizam o trabalho com a habilidade de leitura e com tópicos gramaticais da língua inglesa, não havendo de fato nenhuma menção à formação profissional.

Gostaríamos de frisar a modalização lógica na linha 1334, “SUPO::nho”, que é inclusive destacada na entonação da professora, que relativiza o valor de verdade do fato de ter que trabalhar com o inglês técnico. Alice assume, por suposição, que precisa incluir o inglês profissional ou técnico em sua prática, admitindo, apesar da inexistência de prescrições explícitas, que este é também objeto de seu trabalho. Isso nos permite enxergar um aspecto do gênero da atividade, que Clot (2007) menciona, a dimensão das “regras não escritas” inscritas em uma “memória coletiva”. Assim, apesar da fragilidade das “regras escritas” (ou explicitamente expressas), a “memória coletiva” deste grupo de professores do ensino profissional fala mais alto prescrevendo o agir da professora.

Sendo assim, apesar da falta de consenso que deixa o aspecto prescrito de seu trabalho obscurecido, em especial no que diz respeito ao trabalho com turmas de Integrado, o trabalho das professoras é pré-organizado por elas que se conduzem a partir da autoformação e da memória coletiva. Notamos, portanto, que tais posicionamentos são traços deste gênero do trabalho.

A despeito dessa imprecisão que acabamos de analisar a respeito de qual seria exatamente o objeto desse trabalho, há momentos em que as professoras explicitamente comentam seus objetivos, como podemos ver no que Alice diz a seguir.

406. Alice: é porque eu acho que o/o interessante tu dá uma pausazinha?

407. PP: umhm ((pesquisadora pausa o vídeo))

408. que o interessante da gente trazer justamente textos né?

409. em língua inglesa

410. é a gente levar o aluno pra esse outro número
 411. outro mundo de informação
 412. não que ha/ que num haja esse tipo de informação em português
 413. mas é bom você trazer o mun-do
 414. pra dentro da sala de aula
 415. através da compreensão de texto né?
 416. por isso que as discussões acontecem muito em português
 417. porque o inglês é o MEIO pra obtenção da informação
 418. e você utiliza sua própria língua
 419. pra discutir sobre aquela informação
 420. e construir um novo conhecimento né?
 421. então essa parte no ensino médio
 422. só dá pra ser feita em português mesmo
 423. se fosse um curso de língua né?
 424. PP: hum
 425. Alice: seria toda *speaking activity*
 426. só que aí estaria todo sendo feita em inglês
 427. mas como o objetivo MAIOR
 428. o principal
 429. do ensino médio é a compreensão de textos
 430. pra trazer esse conhecimento pra sala de aula
 431. eu/ eu acho que funciona bem
 432. essa parte (Excerto 83 - Alice)

Em primeiro lugar, o que nos chama atenção neste excerto, é que da linha 408 a 415, Alice traz uma reflexão que já nos dá uma noção do que seria seu trabalho na turma de integrado. Pelo que é dito, infere-se que este trabalho inclui capacitar os alunos a compreender textos em língua inglesa e, na avaliação da professora, o desenvolvimento dessa capacidade dá acesso a um número mais amplo de textos e de informações, ou seja “traz o mundo para sala de aula”. A avaliação da professora é que esse desenvolvimento é “interessante” (linha 408), “bom” (linha 413) “funciona bem” (linha 431).

Na sequência, a professora explica que as discussões acontecem em português, nitidamente trazendo a voz da abordagem instrumental, porque “o inglês é o MEIO para obtenção da informação”. Esta noção de língua, enquanto meio, é importante para compreendermos o trabalho da professora, e consequentemente, a composição deste gênero de atividade docente. Está claro que tal noção tem origens na chegada do inglês instrumental no Brasil. A própria Celani (2009) comenta que possivelmente o grande sucesso do projeto ESP no Brasil foi a conscientização dos professores a respeito do objeto da aprendizagem ser a relação entre o aprendiz e o mundo, e não exatamente a língua em si.

Sendo assim, quando a língua é chamada de meio de obtenção de informações, lemos aí a língua como instrumento, e seu estudo teria um enfoque específico de ser instrumento a formação profissional em uma determinada área. Daí um outro ponto importante nesta

reflexão de Alice: como a língua inglesa é o meio de obter informações (e não produzir) as aulas não precisam ser dadas em língua inglesa. Essa é mais uma característica que marca e reforça a visão de inglês ensinado para fins específicos no Brasil. Como já mencionamos, Dudley-Evans e St. John (1998) apontam uma característica brasileira, qual seja, o uso da língua materna no ensino de língua inglesa que chamam de *English for Academic Purposes* (EAP).

Já comentamos sobre a experiência das professoras na seção 4.1 e atribuímos a essa experiência a compreensão de Alice sobre a importância do contexto de ensino: em um curso de língua a aula seria dada em inglês, no âmbito do IFPB, no ensino médio (integrado), o uso oral do inglês não é possível.

Fechando sua análise, a professora diz expressamente que o objetivo “maior/principal” do inglês no ensino médio é “a compreensão de textos”. Vemos, reforçado nesta análise que está subjacente uma voz social, de uma tradição de ensino instrumental de línguas, tão fortemente implementado e difundido no Brasil desde a década de 70, em especial com ênfase na leitura, como aquele que se melhor adequa ao ensino profissional (e, no caso, médio).

A professora Marina, que leciona em uma modalidade bastante diferente das outras professoras, Extensão em Inglês Básico e Marítimo, após ser solicitada a comentar uma reflexão que fez ao final da aula, na qual retoma o que foi estudado, também fala sobre seus objetivos.

1010. Marina: e e::h em relação a essa parte
1011. do inglês marítimo principalmente
1012. porque eles têm que saber porque que eles tão estudando isso
1013. tá certo?
1014. porque muitas vezes a gente dá aula né?
1015. sei lá eh
1016. o meu objetivo é ensinar o *present simple*
1017. mas pra quê eu tô ensinando isso né?
1018. às vezes nem eu sei na verdade ((risos))
1019. então E::H eles precisam saber o PORQUÊ deles terem aprendido isso naquela aula
1020. qual é a utilidade
1021. porque se não eles vão colocar na gaveta
1022. ou vão pra casa e vão esquecer imediatamente porque já que num tem utilidade nenhuma né?
1023. a gente num tem necessidade de saber
1024. então o objetivo maior é esse
1025. é eles saberem que eles estão aprendendo isso
1026. não porque eles vão receber um certificado
1027. porque a cabeça deles funciona muito assim sabe?
1028. mas porque isso vai ter uma:: funcionalidade
1029. dentro do trabalho deles entendeu?

1030. então o objetivo maior é esse

1031. alertar sobre a importância do que eles aprenderam né? **(Excerto 84 - Marina)**

As aulas de Marina são específicas para os trabalhadores ou pretensos trabalhadores marítimos. São aulas que têm como pré-requisito a primeira fase do ensino fundamental, o que faz com que o formato de seu curso seja exclusivamente dirigido para a formação profissional. Dentre as participantes da pesquisa, ela é a única que trabalha com todas as habilidades da língua, como observamos na aula gravada e como podemos ver no projeto pedagógico¹⁰⁹. Destacamos na fala de Marina, em primeiro lugar, a necessidade de conscientizar os alunos sobre o motivo e a utilidade dos conteúdos estudados, o que é enfatizado pelas modalizações de valor deôntico “têm” (“eles têm que saber porque que eles tão estudando isso”) e “precisam” (“precisam saber o PORQUÊ deles terem aprendido isso”). Da linha 1024 ao final do trecho, fica evidenciado que a conscientização dos alunos sobre a funcionalidade ou a importância do que eles estão aprendendo para o trabalho é o “objetivo maior”. Vemos uma situação diferente da ambiguidade já comentada por Letícia e Alice, por exemplo, com as turmas de Integrado.

Outra diferença é que as professoras de Integrado, Subsequente e Superior se centram em um aspecto acadêmico da formação profissional: a leitura. É o ESP brasileiro de ontem que predomina nesses casos. No entanto, temos que reconhecer que há algo em comum na concepção do agir de todas as docentes. Também no caso do trabalho de Marina, a língua é um meio, um instrumento para ser usado para fins de trabalho. Neste caso, não apenas a leitura, mas os conteúdos linguísticos (perpassados no trabalho com as habilidades orais e escritas) constituem-se como ferramentas das quais os alunos poderão lançar mão em futuras situações de trabalho. Acreditamos que este é o único caso entre as participantes em que a análise das necessidades dos alunos, inerente ao ESP, é mais efetivamente contemplada.

Quando falam do objetivo de trabalho, as professoras apresentam também o que não é o foco do seu trabalho, trazendo mais uma vez a ferramenta tradução.

418. Gel: no primeiro dia de aula eu digo pra eles

419. “eu vou tentar”

420. “o objet/ o meu objetivo principal nesse curso é tentar convencer vocês

421. de que vocês não precisam OBRIGATORIAMENTE TRA-DU-ZIR literalmente

422. ou imediatamente alguma coisa pra você poder entender”

423. né então assim

424. fico tentando

425. mas muitas vezes eu vejo que

426. é complicado né?

¹⁰⁹ Anexo A, tópicos 2.1 e 2.8.

427. você perde muito/acaba perdendo muito tempo mesmo **(Excerto 85 - Gel)**

A professora Gel comunica aos seus alunos expressamente, o que vemos na voz explícita da personagem, que o seu principal objetivo é convencê-los a não traduzir para compreender. Duas marcas modalizam este comunicado que pré-estabelece um objetivo geral em suas aulas. Uma delas é a modalização pragmática “tentar” (linha 420 e 424) que atenua a sua ação de convencer os alunos. Essa tentativa se mostra complicada e esbarra justamente nas dificuldades, assim como o tempo. A outra marca são os advérbios “obrigatoriamente”, “literalmente” e “imediatamente” que se referem a traduzir, nos deixando ver um posicionamento deôntico e lógico relativos ao ato de traduzir. Em outras palavras, a tradução não é necessidade obrigatória na compreensão textual, mas também não é totalmente descartada pela professora.

Apesar de trabalhar com uma turma de subsequente, Gel faz uma avaliação que se assemelha à da professora Alice quanto ao objetivo principal de sua disciplina. Ao enfatizar a questão da tradução, fica subentendido que o foco é o trabalho com a leitura e compreensão textual.

Alice também faz a relação entre o objeto de seu trabalho e a tradução.

- 178. mas eu não faço tradução escrita
- 169. nunca pedi assim
- 170. “pegue esse tre/texto traduza” não
- 171. eu vou dando a ênfase nas palavras que são parecidas com português
- 172. ou que eu imagino que eles já saibam
- 173. justamente pra eles irem fazendo a compreensão geral
- 174. daquele texto
- 175. e quando eles fazem a tradução eles dizem
- 176. “ah realmente eu sei alguma coisa” né?
- 177. PP: umhum
- 178. Alice: apesar de eu saber que a tradução não faz parte da compreensão
- 179. textual do ESP
- 180. não como uma das primeiras coisas né? **(Excerto 86 - Alice)**

Alice traz sua própria voz, se projetando como personagem, para mostrar que a tradução não é uma solicitação sua. E a voz dos alunos, também em citação direta, mostra que eles fazem uso desta ferramenta para perceber sua aprendizagem.

Fica evidente, no final do trecho, que o que engatilha o conflito é o fato da professora acreditar que a tradução não compõe o ensino de inglês para fins específicos – ESP (*English for Specific Purposes*). Daí vemos implícita a voz social da abordagem ESP, à qual a professora mostra uma filiação, e uma representação do que seria esta abordagem: uma

abordagem que exclui a tradução de texto. Podemos associar esta crença ao mito sobre o ESP, segundo Ramos (2008), que diz que o dicionário não deve ser usado.

Alice, assim como Gel, entende que a tradução não deveria constituir seu objeto de trabalho. Percebemos uma reação de incômodo em comum entre as professoras diante do uso da tradução. Apesar de tentarem se esquivar do uso dessa ferramenta, na nova realidade em que atuam, o uso da tradução parece ser necessário, já que é uma demanda dos alunos e, podemos arriscar dizer, do próprio contexto de ensino. Como já comentamos na seção anterior, a tradução apesar de incômoda, é uma ferramenta inevitável. Aqui percebemos que ela é vista como um fator que não deveria constituir o objeto de trabalho das professoras.

Os conteúdos

Já pudemos perceber que os conteúdos permeiam as avaliações das professoras sobre seu objeto de trabalho. No excerto seguinte, a professora Gel confronta o tempo de trabalhar os conteúdos que vão além do uso do dicionário.

266. e aí entra na questão do tempo de novo
 267. é muito pouco tempo
 268. pra você passar um conteúdo
 269. pra você conscientizar os alunos de que aquilo ali pode ser importante pra eles num é?
 270. PP: umhum
 271. Gel: pra você CONVENCER os alunos num é?
 272. então chega no final do semestre o máximo que acontece é eles saberem que
 273. eita existe alguma coisa além do dicionário
 274. MA::S como é que eu vou fazer isso?
 275. pra que que eu vou usar isso? (Excerto 87 - Gel)

Este trecho em destaque nos remete ao que a professora Marina diz no excerto 84 sobre a importância de passar para os alunos o motivo e a função (linhas 283 e 284) do conteúdo estudado. Em sua avaliação, o tempo é “muito pouco”¹¹⁰ para passar o conteúdo, conscientizar e convencer os alunos da importância desses conteúdos. Lembramos que a redução da carga horária das disciplinas de língua estrangeira é histórica, desde a primeira LDB na década de sessenta, e foi intensificada quando se tornou técnico-profissional todo ensino de segundo grau na década de setenta. Ao fim do semestre, para Gel, o aluno não consegue ter plena consciência de como e para quê se servirão dos conteúdos

¹¹⁰ São 3 aulas semanais, 60 h/a de acordo com o plano da disciplina Inglês Instrumental (ver anexo A). Tempo que concordamos ser insuficiente e que ainda é superior a outras disciplinas como Integrado em Informática em Sousa com 40 h/a e o Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em Monteiro, com 33 h/a.

disponibilizados. Esses fatores se constituem como impedimentos da realização plena de seu trabalho, da concretização de seus objetivos, de uma redução de seu poder de agir.

O recorrente sentimento de preocupação é desta vez em relação a um conteúdo¹¹¹ específico.

566. PP: certo tá então
 567. e como foi a preparação aí pra essa aula?
 568. você buscou fontes onde eh?
 569. Letícia: ISSO a preparação dessa aula foi mais assim
 570. PP: inspirou-se em quê?
 571. Letícia: eh como tem o conteúdo né que eu tava preocupada
 572. que realmente eu me preocupo que é os grupos nominais
 573. eu pensei que forma eu poderia apresentar
 574. e aí eu pensei num GÊNERO textual né
 575. eu pensei “qual foi o gênero que eles não trabalharam comigo?”
 576. ainda assim num é?
 577. sinopse então e foi e é uma coisa interessante
 578. assim eu sempre vejo assim o que é que pode ser interessante pra num é?
 579. mostrá-los
 580. todo mundo gosta de filme então
 581. eu pensei nisso
 582. e foi **(Excerto 88 -Letícia)**

Na reelaboração de “eu tava preocupada” para “realmente eu me preocupo” percebemos uma valorização da preocupação da professora sobre o trabalho com grupos nominais, através de modalizações lógica e apreciativa. A repetição do dêitico “eu” e da expressão “eu pensei” manifesta, além de uma presença marcante do autor empírico, uma tomada de responsabilidade das escolhas durante a preparação da aula, momento pré-tarefa e de autoprescrição. O marcador “sempre” ganha um valor lógico e evidencia uma ênfase na importância dada ao que pode provocar o interesse dos alunos. Compreendemos que há uma força modalizadora em “todo mundo gosta de filme”, pois esta enunciação traz uma expressão de verdade, de certeza sobre um fato do mundo objetivo. Esta certeza é o que move a professora na escolha do gênero sinopse para que seja feito/trabalhado com o conteúdo linguístico grupo nominal, fonte de sua preocupação.

A preocupação com os conteúdos continua a ser discutida pela professora Gel.

260. Gel: e assim aquela coisa
 261. a gente tem que cumprir um determinado conteúdo né?
 262. mas eu já eu confesso que eu já burlei um bocado de coisa
 263. que eu digo eu num vou trabalhar isso aqui com eles porque
 264. **NÃO TEM CONDIÇÃO (Excerto 89 - Gel)**

¹¹¹ Nem sempre as temáticas aqui consideradas são facilmente delimitáveis. Os conteúdos, por exemplo, acreditamos serem ferramentas de trabalho e também constituírem o objeto do trabalho docente.

O excerto é um trecho de um momento em que a professora Gel comenta a falta de conhecimentos básicos de suas turmas. Ao mencionar os conteúdos, a professora inclusive lança mão da modalização deôntica “tem” para frisar essa obrigação, de cumprir “um determinado conteúdo” e mostrando que, apesar de frágeis como já comentamos, há prescrições consolidadas. A professora toma essas prescrições para si e as divide com seu coletivo de trabalho, quando usa a marca de pessoa “a gente”. Ao mesmo tempo em que reconhece que é parte de seu objeto de trabalho cumprir esse conteúdo que é pré-determinado, a professora, em suas palavras, “confessa” que já “burlou” muita coisa por avaliar que “não tem condição”. Achamos interessantes os verbos escolhidos pela professora porque remetem à ideia justamente de descumprir algo que é necessário ou obrigatório. Essa falta de condições de trabalhar com o conteúdo programado além de ser associada à falta de conhecimentos básicos dos alunos, é atribuída a outros dois fatores, como vemos nos dois excertos que se seguem.

- 277. aí assim no caso deles eu num vejo num é nem assim questão
- 278. sei lá de
- 279. num sei como é que chama
- 280. DESINTERESSE
- 281. eu acho que é falta de:
- 282. de noção
- 283. do que fazer com aquilo ali que você tem
- 284. sabe? **(Excerto 90 - Gel)**

Este trecho nos sugere a importância de se desenvolver, para além dos conteúdos linguísticos, uma conscientização sobre a função do estudo da língua estrangeira. Além disso, são expressas representações sobre seus alunos e a implicação disto na concepção do trabalho. Sabemos que a compreensão do valor do ensino da língua estrangeira desconhecida apenas pelos alunos, mas também pelas instâncias que gerem nosso trabalho, conforme percebemos pelo tempo que é disponibilizado para as disciplinas de língua estrangeira.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos que mais se destacaram para nós neste tópico, podemos analisar o que se segue:

- a voz do autor empírico se revela através dos autoquestionamentos a respeito das necessidades dos alunos do integrado (“o que os meninos precisam?”);
- a voz social da abordagem de ensino instrumental, tal qual introduzida no Brasil na década de 70, regula o trabalho das professoras e a voz da academia interfere nas avaliações das professoras sobre o trabalho com a língua integrada ao trabalho com o texto;

- a voz dos personagens colegas professores compartilha o dilema do integrado e a marca de pessoa “a gente” enfatiza esta coletividade;
- as modalizações lógicas enfatizam a preocupação sobre o integrado;
- modalizações apreciativas (“interessante”, “bom”) mostram a aprovação das professoras em relação ao trabalho com a compreensão textual;
- modalizações deônticas (têm, precisam) enfatizam a necessidade dos alunos saberem o motivo de estarem estudando determinados conteúdos e enfatizam que há uma prescrição, conteúdos a serem cumpridos.

Pudemos notar que o objeto de trabalho das professoras do IF é evidenciado quando as docentes fazem *avaliações sobre o objeto de ensino*. Nestes momentos, as professoras participantes comentam como as modalidades de ensino, em particular a modalidade integrada, geram conflitos. Característico desta modalidade são as contingências, as incertezas compartilhadas com o coletivo de professores do integrado sobre o que seriam prioridades e necessidades dos alunos. Estas incertezas, de certo modo, perturbam o aspecto prescritivo deste gênero da atividade. As diretrizes oficiais não condizem com as necessidades que as professoras participantes percebem, nem com a realidade atual do ensino no Instituto. Portanto, há um conflito entre o que há de normativo e de situacional neste gênero. Porém, não acreditamos que esse conflito seja um fator de degradação do gênero nem de perda do poder de agir. Afinal, o trabalho das professoras continua sendo realizado e pré-organizado por elas. Além disso, no que diz respeito aos subentendidos, a uma cultura profissional, ao que tem de realizável e às dimensões coletiva e instrumental, reconhecemos que estes são fatores que consolidam esse gênero profissional.

Portanto, podemos dizer que, assim como afirma Clot (2007), este é na verdade um momento de reavaliação e de perturbação do gênero. E ainda segundo ele, é neste momento que as regras não escritas do gênero aparecem. É inegável que testemunhamos um momento de perturbação, tanto no que diz respeito à própria situação de autoconfrontação, quanto ao momento que vivem as professoras de ingresso na instituição, e ainda o período que a própria instituição passa de expansão e mudanças. Vemos que as professoras definem seu *objeto e objetivos do trabalho*, constroem alguns consensos como a priorização do trabalho com a leitura, o ensino da língua como meio de obtenção de informações, a rejeição da tradução, o trabalho com a língua inglesa voltado para a formação profissional. Temos, assim, a abordagem instrumental agindo enquanto estabelecadora de normas não escritas e delineando o objeto de trabalho.

Nesta seção, percebemos ainda que as professoras problematizam os *conteúdos*, alguns dos quais são considerados prioridade em comum, como o trabalho com as estratégias e habilidades de leitura, outros geram dúvidas e apreensão, como os tópicos gramaticais. Ainda questões são feitas a respeito da priorização da formação profissional e da formação pré-universitária ou para o ENEM. Mas, de todo modo, temos estabelecidas prioridades em comum que já comentamos, que é a formação para o trabalho. Outra interessante questão levantada pelas professoras é a importância de se trabalhar a conscientização dos alunos a respeito da função e dos usos dos conteúdos estudados por eles. Por si só, nos parece que esta conscientização se constitui enquanto conteúdo e objeto de trabalho.

Trazemos o Quadro 4.5 que resume esta discussão sobre o objeto de trabalho das professoras.

Quadro 4.9 – O objeto de trabalho

Conflitos sobre o objeto de ensino	• Os dilemas do ensino integrado apontam para uma indefinição do aspecto prescritivo do gênero; • As normas não escritas, porém, permanecem organizando o trabalho das professoras.
Compreensões sobre o objeto e os objetivos do trabalho	• A abordagem instrumental estabelece as normas não escritas (e escritas); • Esta abordagem determina a priorização do trabalho com a leitura e da língua voltada para a formação profissional; e • Delineia as representações das professoras sobre seu objeto de trabalho, e, assim, esse modo comum de pensar seus objetivos.
Conteúdos	• Tópicos linguísticos e o trabalho com as estratégias de leitura são destacados; • A conscientização dos alunos a respeito da importância e utilidade dos conteúdos é valorizada.

Antes de tecermos nossas considerações finais, discutimos o posicionamento enunciativo nos textos analisados, evidenciado pelas vozes, índices de pessoa e modalizações que mais se destacaram.

Percebemos que a **voz do autor empírico** articula todo o texto de autoconfrontação, tendo em vista que este é um texto predominantemente composto de avaliações sobre as professoras e sobre outros fatores que constituem o trabalho docente. Um dos temas em que

mais se destaca a voz do empírico é o *autoconhecimento*, que carrega avaliações de teor evidentemente subjetivo, nas quais as professoras fazem um paralelo entre quem eram e quem são, como observamos nos exemplos “*eu achei assim uma professora simpática*” (Excerto 13 – Leticia, sobre si mesma), “*antes até pouco tempo na verdade eu ficava super mal*”/“*eu já sei lidar melhor com isso*” (Excerto 18 – Isabel, sobre os imprevistos da aula), “*eu considero que eu tenho uma experiência razoável*” (Excerto 17 – Marina, sobre sua aprendizagem com os alunos). Neste avaliar a si mesma, se destaca o *índice de pessoa “eu”* enfatizando este olhar sobre a subjetividade. As professoras também evidenciam esta instância subjetiva que comenta e avalia o trabalho, quando o *reelaboram*, muitas vezes, através de expressões de caráter mental, como “*eu queria*”, “*sei*”, “*sabia*”, “*preciso*”, “*espero*”, “*gostaria*”, entre tantas outras, que expressam desejos, saberes e necessidades relativos às reconstruções do seu agir. Alguns exemplos nas falas das professoras são “*eu GOSTARIA de dar aula mais em inglês*” (Excerto 50 – Marina, sobre o que mudaria em sua aula), “*era era um exemplo que eu tiraria depois /se eu fosse fazer essa aula de novo*” (Excerto 53- Gel, sobre a reformulação de uma atividade). Além disso, a voz do autor empírico está fortemente evidenciada em momentos de *autoquestionamentos* que são feitos em vários momentos da autoconfrontação. Um dos momentos em que esses autoquestionamentos são bastante acentuados é quando se remetem ao *objeto do trabalho*, nos quais as professoras se perguntam, por exemplo, sobre as necessidades de seus alunos, como em “*às vezes eu fico pensando ‘que/o que fazer?’*” (Excerto 66 – Leticia, sobre a instrução), “*o que é que esses meninos precisam realmente né?*” (Excerto 79 – Leticia, sobre os conteúdos), “*às vezes eu fico pensando será que eu tô esperando demais?*” (Excerto 40 – Gel, sobre os alunos). Percebemos que por meio da voz do autor empírico, pronuncia-se mais incisivamente o viés psicológico do trabalho docente, já que, como comentamos, é através dessa voz que as avaliações e julgamentos se destacam.

Algumas reflexões aparecem do ponto de vista de **personagens** cujas vozes se apresentam no discurso das professoras. Os principais personagens são as próprias professoras, os alunos e os colegas de trabalho, postos em cena e implicados nos acontecimentos de um segmento de texto, como descreve Bronckart (1999). Lembramos que o autor explica que muitas vezes em textos autobiográficos, a pessoa do autor está associada a um personagem (BRONCKART, op.cit.). Assim, **as professoras**, autoras empíricas dos textos de autoconfrontação, se projetam como personagens, quando, por exemplo, se põem em cena em sala de aula em interação com os alunos, “*no primeiro dia de aula eu digo pra eles/ “eu vou tentar” / “o objet/ o meu objetivo principal nesse curso é tentar convencer vocês/ de que vocês não precisam OBRIGATORIAMENTE TRA-DU-ZIR literalmente / ou imediatamente alguma*

*coisa pra você poder entender” (Excerto 85 – Gel, sobre os objetivos do trabalho); quando se projetam em experiências passadas de ensino ou mesmo em outros papéis educacionais como quando Alice se reporta a sua antiga experiência como coordenadora, “e era uma coisa que quando eu ia observar aula/eu digo às pessoas que não pode fazer ((risos))” (Excerto 68-Alice); e, em um momento peculiar, em que Letícia se põe no papel de sua aluna, “se eu fosse aluna eu ia gostar de mim/ da professora Letícia ((risos)) (...) /assim eu acho que ela é atenciosa assim/eu acho que se eu fosse aluna da teacher Letícia ((risos))/ eu ia aprender ((risos))” (Excerto 13 -Letícia). Neste último exemplo, achamos interessante que a autoconfrontação proporcionou este olhar da professora como uma terceira pessoa, uma personagem dissociada de si mesma, o que fica também bem evidenciado neste trecho da professora Gel: “mas... num/num parecia que era eu/ é como se eu tivesse assistindo / sentada aí assistindo a aula de outra pessoa né?” (Excerto 04 – Gel). A voz dos **personagens alunos** está em constante interação com as professoras, inclusive, é a eles que as professoras também atribuem sua aprendizagem sobre seu trabalho no IF “por exemplo aGOra esse daí falou uma palavra que eu num sabia nem que existia” (Excerto 34 - Marina). Os **colegas** são menos presentes no discurso das professoras, mas mostram que os conflitos relativos ao ensino integrado são compartilhados com todo o coletivo de trabalho, como podemos ver no excerto: “eu lembro que houve uma reunião/ onde foi discutido se a gente tava formando os meninos /pro ensino médio /se num e:ra/se ia fazer o ENEM se num/ no final das contas ninguém disse nada com nada e num foi decidido nada/ aí depois falaram/ “ah a carga horária é essa/ mas talvez tenha que mudar pra essa porque tá tendo evasão” (Excerto 81 – Alice, sobre uma reunião com os colegas professores de ensino integrado).*

As **vozes sociais**, precedentes de instâncias de avaliação externas ao percurso temático (BRONCKART, 1999), que identificamos no discurso das professoras são a voz da academia, a voz da abordagem de ensino de inglês para fins específicos e a voz das escolas de idiomas. A **voz da academia**, não aparece com tanta recorrência, mas pôde ser identificada quando as professoras falam de suas experiências anteriores. Mais especificamente, esta voz aparece em dois momentos. Em um deles Letícia comenta a respeito da influência de suas aulas de fonética em sua prática com a oralidade em suas aulas, como vemos em “porque eu vim de uma tradição de um assim da universida::de/ logo/ minha graduaçã:o num é? /nós/nós tínhamos aula né de fonética /então assim é algo lá:: da origem mesmo/ comezinho / dos primeiros anos da graduação” (Excerto 20 – Letícia). Em outro momento, Isabel explica que uma atividade que levou para a sala foi inspirada em sua experiência como monitora na sua graduação, “mas isso também foi algo / que quando eu fi::z a monitoria em inglês instrumenta:l/ que a professora fez isso / e eu achei legal/ e aí eu faço até hoje” (Excerto 21 – Isabel). A voz social da **abordagem de**

ensino de inglês para fins específicos manifesta a importância dessa instância como fundamental constitutiva do *objeto de trabalho*, como podemos notar nos trechos seguintes: “EU SUPO::nho que eu tenho que levar o inglês técnico pra eles também né?” (Excerto 82 - Alice), “mas como o objetivo MAIOR / o principal /do ensino médio é a compreensão de textos (Excerto 83 - Alice). **As abordagens das escolas de idiomas**, antigo contexto de atuação de todas as participantes, também exerce grande influência nas configurações que as professoras fazem de seu trabalho atual, como podemos notar na rejeição das professoras do uso da tradução, por exemplo, “uma herança até da escola de línguas né?/ que na escola de línguas a gente parte primeiro/ num tem essa história da tradução (Excerto 26 – Gel). Percebemos estas duas últimas vozes sociais como sendo as mais que contundentemente constituem influências para o trabalho das professoras.

Notamos que as **modalizações apreciativas** estão muitas vezes associadas à voz do autor empírico, pois são elas que procedem do mundo subjetivo, conforme Bronckart (1999) e, assim, ressaltam os julgamentos sob a visão da instância avaliadora, no caso, as professoras. Um exemplo são os adjetivos para se referem a si mesmas, desde quando as professoras se avaliam fisicamente (“expressiva”, “gestual”, “branca”, “estranha”), quando as professoras se referem a como eram em momentos passados (“insegura”, “perfeccionista”, “ansiosa”) e como se avaliam hoje (“simpática”, “atenciosa”, “confiante”, “consciente”). Consideramos aqui que a expressão “eu acho”¹¹², bastante usada ao longo da autoconfrontação, muitas vezes, tem valor apreciativo, visto que introduz um julgamento subjetivo, como nos trechos “eu acho que ela é atenciosa assim” (Excerto 13 –Leticia, sobre si mesma enquanto professora), “eu acho que eu já melhorei uns oitenta por cento” (Excerto 31 – Marina, sobre seu trabalho no IF), “mas eu acho bom” (Excerto 44 – Isabel, sobre a relação descontraída com os alunos), “mas assim eu acho que funcionou legal” (Excerto 62 – Gel, sobre uma atividade com slides).

Outras modalizações que se destacam nos textos de autoconfrontação são as **modalizações pragmáticas**, aquelas que, segundo Bronckart (1999) explicitam aspectos da responsabilidade, atribuindo ao agente intenções, razões e capacidades. Quando, ao demonstrarem *autoconhecimento*, as professoras fazem comparações sobre como foram e como são agora, as modalizações pragmáticas expressam suas intenções e necessidades antigas e recentes, como em, “aí e::h queria:: dar outro jeito sabe?/ sempre querendo ser perfeccionista (Excerto 18 – Isabel) e que eu acharia que eu deveria saber tudo / mas hoje eu já / já sei que eu num/ num PRECISO” (Excerto 17 – Marina). Quando se referem a suas

(in)experiências no próprio instituto, trazem as capacidades desenvolvidas ao longo dessas experiências, como em *“eu consigo dar uma aula melhor comparado com o que eu dava há dois anos atrás”* (Excerto 31 - Marina). Além disso, essas modalizações também ganham destaque quando as professoras falam do uso de *ferramentas*, por exemplo, *“às vezes eu tenho vontade de fazer alguma coisa assim/ fazer no papelzinho o exercício”* (Excerto 65-Alice). Este tom pragmático emerge no texto das professoras também quando *reformulam seu trabalho*, marcando as intenções e expectativas de mudanças futuras, por exemplo em *“mesmo antes de rever eu já sabia que algumas coisas eu preciso re/ eh reconfigurar pra / o próximo ano”* (Excerto 54 - Alice).

As **modalizações lógicas**, perpassam o texto de autoconfrontação e cumprem seu papel de julgar o valor de verdade do que é tematizado, suavizando ou enfatizando os conteúdos. Chama-nos atenção o fato de que as modalizações que expressam incerteza são mais recorrentes, como quando fazem *reelaboração* do trabalho, *“talvez se eu perguntasse / esperasse um pouco / talvez viesse uma pergunta Márcia”* (Excerto 48-Letícia); quando comentam o uso de certas ferramentas *“então talvez essa minha resistência apesar de eu estar usando / eu ainda me sinto mal* (Excerto 74 – Alice, sobre o uso da tradução). Entendemos que essas modalizações reforçam o momento de ingresso no IFPB e reconhecimento do trabalho neste contexto.

As **modalizações deônticas** se apoiam nas regras provenientes do mundo social. Em nossa análise, percebemos que essas modalizações se destacam na *reelaboração do trabalho*, mostrando um “dever fazer” avaliado como ideal pelas professoras, como em *“assim é o lado/ um lado da turma que eu acho que dev/ eu tenho que / que INSTIGAR mais assim /tenho que PROVOCAR”* (Excerto 46 - Letícia) e em *“então tem que ter cuidado com isso /então eu procurei /quando eu fui fazer os exemplos eu procurei / falar do cabelo mais longo mais curto”* (Excerto 53-Gel, sobre a atividade que envolveu comparações entre os alunos). Notamos que estas modalizações tiveram menos espaço no discurso das professoras, possivelmente isso pode ser atribuído ao fato de que as configurações das professoras apontam para uma flexibilidade normativa do trabalho.

¹¹² Outras vezes esta expressão tem valor lógico-apreciativo, pois atenua a certeza de uma avaliação, como em *“eu acho que isso é uma uma::... assim/ uma herança até da escola de línguas né?”* (Excerto 26 – Gel, sobre a tradução).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quero fazer gênero,
outra vez.*

Assumir e rejeitar a insustentável leveza do ser.

Ela nunca permanece.

(Anna Rachel Machado)

Nosso trabalho teve como motivação a necessidade de valorizar o trabalho do professor, dando voz a este profissional no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada, partindo da nossa própria experiência enquanto professora de inglês recém-ingressa no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). A necessidade de compreender o que seria este trabalho, nesse contexto com uma longa história e que ao mesmo tempo é novo porque passa por expansão e transição, originou nossa problematização maior, qual seja, *investigar a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês do Instituto Federal da Paraíba sobre o próprio trabalho*. Na tentativa de compreender este gênero profissional, elaboramos três questões, as quais retomamos a fim de discutirmos cada uma delas. Começamos com a primeira questão, a seguir:

- 1) *Como professoras de inglês representam seu trabalho de ensino no Instituto Federal da Paraíba?*

Para responder a esta questão, identificamos os temas recorrentes nos discursos das professoras de inglês do IFPB, nos quais percebemos os modos em comum de fazer, pensar e avaliar o trabalho.

Em primeiro lugar, percebemos que os temas identificados apresentavam conteúdos que poderiam se reorganizar em grupos temáticos. O primeiro grupo temático é aquele em que as professoras fazem *avaliações de si mesmas*, ou no qual as professoras respondem à questão “*quem somos?*”

Quando fazem avaliações de si mesmas, as professoras se posicionam enquanto *espectadoras de si*, papel este possibilitado pelo procedimento de autoconfrontação simples (ACS) no qual se deparam com traços que só o vídeo poderia lhes mostrar. Os aspectos da aparência física mostram uma função *espelhamento* da ACS, isto é, a possibilidade de enxergar o que há de físico em si, o que geralmente causa surpresa. A voz e o sotaque por vezes são um ponto de identificação e outras de estranhamento. Os aspectos gestuais fazem com que as professoras se identifiquem com personagens da família, e, por outro lado causam rejeição. Podemos atribuir as reações de surpresa e estranhamento ao se assistirem a este se

deparar consigo mesma em situação de trabalho. Chamam-nos atenção os aspectos gestuais que indiciam um comportamento coletivo constitutivo do gênero profissional docente.

Ainda quando avaliam a si mesmas, além de se perceberem fisicamente, as professoras fazem *autoavaliações* mais subjetivas. Nestas avaliações, analisam quem são e o que sabem, mostrando que são experientes, com uma história profissional e que se conhecem profissional e subjetivamente. Além do que sabem, as professoras tematizam seus não saberes, suas limitações, reconhecendo que não precisam saber de tudo e aceitando os seus limites como constitutivos da atividade docente. Sendo assim, admitem que a aprendizagem é tanto parte do desenvolvimento subjetivo, como também elemento que compõe o trabalho. Ademais, as professoras mostram que suas experiências docentes permitem reformulações das interpretações sobre seu papel, compreendendo que o que realizam em sala não equivale ao que foi planejado.

O segundo grupo temático, *avaliações do trabalho em diferentes momentos*, é constituído de avaliações que nos dão uma noção cronológica do trabalho, quando as professoras retomam experiências de ensino e formação passadas, quando se referem a (in)experiências no IFPB, e quando reformulam seu trabalho atual, projetando suas ações futuras. Este grupo temático responde à questão “*o que é o nosso trabalho?*”.

Ao tratarem a respeito de suas *experiências anteriores*, as professoras trazem práticas com habilidades e atividades (trabalho com a oralidade e com atividade de leitura) provenientes de sua aprendizagem da língua em cursos de idiomas e da formação acadêmica na graduação que influenciam sua prática atual. As experiências anteriores de ensino também disponibilizam ferramentas (formação de grupos, *slides* e recursos gestuais) que as professoras transplantam para seu trabalho atual.

Quanto às (in) *experiências no IFPB*, estas trazem à tona as incertezas relativas ao uso de ferramentas neste novo ambiente de trabalho e revelam que tanto as contingências como as demandas do contexto são partes constituintes do gênero da atividade docente. As experiências de aprendizagem com os alunos indicam que estes são fundamentais para o desenvolvimento subjetivo docente. Já a aprendizagem sobre os alunos salienta a dimensão direcionada da atividade docente, porque na medida em que conhecem seus alunos, as professoras conhecem seu trabalho.

As *reformulações do trabalho* incluem aquelas referentes à interação com a turma e dizem respeito a adoção de atitudes que estimulem a participação dos alunos. Outras reformulações concernem a ressignificações quanto ao uso de ferramentas. As reformulações do próprio agir e do trabalho de modo geral retratam um momento em que as professoras

revivem o passado através da tomada de consciência e mostram que entendem que sua atividade é inacabada e transitória.

O último grupo de temas nos permite focalizar mais de perto o trabalho das professoras no IFPB, pois nele são feitas as *avaliações das ferramentas e do objeto do trabalho no IFPB*. Em outras palavras, eles retratam momentos em que as professoras se questionam “*o que é o meu trabalho no IFPB?*”

Percebemos que *as ferramentas* são decisivas na configuração do trabalho das professoras, pois são fatores amplamente mencionados na autoconfrontação, não apenas neste grupo temático em que são destacadas, mas permeando todos os outros temas. Dentre as ferramentas materiais, o livro didático se revela como um elemento que não é central, pois divide espaço com o material preparado pelas professoras, que, inclusive, é reconhecido como mais adequado. Para nós, esta sobreposição do próprio material ao livro didático mostra a influência da abordagem de ensino de línguas para fins específicos. Os *slides* são avaliados pelas professoras como uma ferramenta favorecedora do ensino e o quadro é visto como um recurso que poderia ser melhor usado. As ferramentas simbólicas destacadas são: a instrução que causa conflitos porque as professoras consideram que erram ao orientarem os alunos para as atividades, o andar em sala avaliado como uma forma de monitorar os alunos e a tradução enfaticamente reconhecida como uma ferramenta indesejada, mas cujo uso é inevitável.

Como o próprio tema já diz, *o objeto de trabalho*, também pode ser reconhecido em outros tópicos discutidos em nossa análise, mas há momentos em que elas explicitam com maior destaque suas avaliações deste objeto. Há momentos em que as professoras deixam aparecer *conflitos sobre o objeto de ensino*. Nestes momentos se fazem bastante proeminentes os dilemas do ensino integrado que sinalizam para uma indefinição prescritiva, mas, que ao mesmo tempo, apontam para normas não escritas que pré-organizam o trabalho das professoras. Por outro lado, percebemos *compreensões sobre o objeto e os objetivos de trabalho*. Tais compreensões dizem respeito, principalmente, a prefigurações estabelecidas pela abordagem instrumental, em uma versão que prioriza a leitura e o ensino voltado para a formação profissional, estabelecendo entre as professoras um modo comum de configurar seus objetivos. Dentro destas configurações, os *conteúdos* destacados são tópicos linguísticos e as estratégias de leitura. Chama-nos a atenção o fato de que as professoras valorizam a conscientização dos alunos sobre a importância e a utilidade dos conteúdos trabalhados.

A seguir, discutimos a respeito do nosso segundo questionamento.

2) *Quais dimensões deste gênero da atividade profissional docente são reveladas e (re)elaboradas pelo que tematizam as professoras?*

Antes de respondermos a esta questão, trazemos considerações a respeito de uma reformulação necessária em nosso percurso de análise. A princípio, acreditávamos que o coração do gênero repousava nos modos de fazer, de pensar e avaliar a atividade profissional em comum, ou nos “tipos relativamente estáveis de atividades” (CLOT e FAÏTA, 2010[2000], p. 124), assim, a busca desses modos em comum seria suficiente para descrever o gênero. Ao longo da análise e do amadurecimento da relação de nossos dados com o arcabouço teórico, percebemos que isto estaria reduzindo a verdadeira complexidade da estruturação do gênero profissional. O “modo comum”, então, seria apenas uma dimensão constitutiva do gênero entrelaçada a outras dimensões como a *prefigurativa*, *coletiva*, *cultural*, *situada*, *instrumental*, *direcionada*, *estilística*, dentre outras, sobre as quais comentamos na seção 2.3.1 do Capítulo 02 e ainda outras que não puderam ser categorizadas a priori na fundamentação teórica.

Desta forma, para responder nosso segundo questionamento, analisamos, a partir do que é dito pelas professoras, as dimensões genéricas que constituem o seu trabalho. Relacionamos aqui as principais dimensões que emergem em cada um dos sete temas já comentados.

Quando analisam aspectos da aparência física, aspectos gestuais, e vocais, as professoras enxergam-se e ouvem-se descobrindo-se enquanto seres integrais, não apenas subjetivos e intelectuais. Nestes momentos destacam a função espelho da ACS e o corpo enquanto ferramenta de trabalho. Ao porem em evidência um agir corporal em comum, especialmente no que diz respeito aos gestos, elas trazem à tona uma *dimensão gestual* do gênero profissional docente.

No que concerne ao *autoconhecimento*, as professoras avaliam aspectos como a própria personalidade, seus saberes, capacidades, não-saberes, limitações, aprendizagens e transformações subjetivas. Ao fazerem essas avaliações de si, mostram que a experiência, comum a todas, é essencial para uma autoconsciência. Ao traçarem um paralelo sobre quem foram e quem são, as professoras desvendam um amadurecimento subjetivo, ao se reconhecerem professoras que têm consciência de estarem em constante aprendizagem, têm experiência e segurança em seu trabalho. É esta experiência que as define subjetivamente enquanto coletivo e que é um traço genérico deste grupo profissional. Percebemos, deste

modo, uma caracterização do coletivo e do experiencial, portanto, ao mesmo tempo, entendemos que assim revelam-se as *dimensões coletiva e subjetiva* deste gênero docente.

Ao tematizarem as *experiências anteriores*, ou seja, as experiências de aprendizagem, formação e ensino antes do trabalho no IFPB, as professoras trazem a academia e as escolas de idioma como instituições sociais cujas vozes se inscrevem em seu trabalho atual. As ferramentas que usavam nestes contextos são retomadas em sua vida docente presente. Sendo assim, essas experiências constituem a *dimensão prefigurativa* deste gênero docente. Se destacam as suas antigas práticas de ensino que, de acordo com as configurações das professoras, têm um maior impacto prefigurativo sobre o trabalho das professoras no Instituto.

As *(in)experiências no IFPB* mostram uma busca de inserção das professoras no gênero profissional. Elas dizem respeito às incertezas das professoras sobre o ensino no IFPB, o que destaca a dimensão plástica, flexível ou transitória do gênero marcada por contingências. As experiências novas evidenciam que o gênero profissional é *situado*, ou seja, integrado ao contexto. É significativo notarmos que a aprendizagem com e sobre os alunos sinaliza para a função que tem o trabalho de incidir sobre o desenvolvimento subjetivo. Podemos dizer que tal desenvolvimento subjetivo é promovido pela *dimensão psicológica do gênero profissional* e é importante destacar como este desenvolvimento (subjetivo e profissional) depende da interação com o outro, ou seja, da *dimensão direcionada* do gênero.

Ao fazerem *reformulações do trabalho*, as professoras evidenciam o real da atividade (CLOT, 2007) deixando emergir o que gostariam de ter feito, o que deveriam ter feito, o que fariam de modo diferente, principalmente em relação à interação com a turma e ao uso das ferramentas. Além disso, elas mostram uma consciência de que vivem um momento transitório em suas vidas profissionais. Estes momentos mostram como reviver a experiência vivida pode ser um modo de elaborar experiências a serem vividas (CLOT, op. cit.) e também evidenciam a *dimensão transitória* do gênero da atividade docente.

Como já mencionamos, percebemos que as *ferramentas de trabalho* se fundem a outros temas, o que nos aponta a importância destes elementos na constituição do trabalho. As ferramentas revelam modos de fazer em comum, pois dão unidade ao trabalho das professoras. Algumas são julgadas adequadas, preferidas, como o material preparado pelas próprias docentes; outras são rejeitadas, a exemplo da tradução, ou reformuladas pelas professoras, mas todas carregam em si tanto a história de aprendizagem e ensino das professoras, quanto a história do ensino de inglês instrumental no Brasil. Percebemos, com isso, que as ferramentas são elementos que constituem a *dimensão instrumental*, mas, para além disso, compõem a *dimensão prefigurativa, cultural e histórica* desse gênero docente.

O *objeto do trabalho*, assim como as ferramentas, é um fator subjacente aos outros temas. Podemos percebê-lo bastante evidenciado quando as professoras tematizam os dilemas do ensino integrado. As dúvidas sobre os objetivos de trabalho com as turmas de integrado se dão, entre outros fatores, a uma fragilização das prefigurações, principalmente das normas (pr)escritas, que não estão alinhadas às necessidades atuais dos alunos. A abordagem instrumental de ensino de inglês, com ênfase no trabalho com a leitura e formação profissional, prescreve com maior impacto o ensino de línguas em um contexto no qual há a necessidade de formação pré-universitária e de uma formação com vistas à produção linguística. Percebemos o impacto das prescrições, enquanto *dimensão cultural e histórica do gênero*, que o pré-organizam, e da força da história em um momento de perturbação do gênero, em que *as regras* não escritas vêm à tona.

Sabendo que o estilo é o que nutre o gênero e que, ao mesmo tempo, só existe por conta do gênero, podemos dizer que a *dimensão estilística* do gênero professoras de inglês do IFPB é intrínseca ao agir das professoras, visto que o estilo é o “gênero posto para trabalhar” (CLOT, 2007). De modo geral, cada uma imprime sua assinatura ao gênero, cada uma desenvolve sua variante subjetiva do gênero, mesmo tendo objetivos semelhantes, usando as mesmas ferramentas e sendo unidas por modos de fazer em comum. Apesar de ser difícil, portanto, separar o gênero do estilo, há alguns momentos em que arriscaríamos dizer que estas variantes subjetivas se manifestam. Para tanto, observamos cada uma das professoras em suas singularidades.

A professora Letícia leva a sua experiência de formação e de trabalho em escola de idiomas para a aula de leitura quando trabalha, por exemplo, com a oralidade e quando faz agrupamentos para dar dinamicidade à aula, procedimentos que não estão necessariamente previstos no trabalho com a compreensão textual. Além disso, quando se avalia como uma professora simpática, atenciosa e diz que aprenderia com ela, a professora nos apresenta uma compreensão pessoal do que seriam condutas adequadas a uma profissional docente.

Por sua vez, a professora Alice escolhe seguir o livro didático, o que nos parece uma escolha pessoal, tendo em vista que as outras professoras quando fazem uso do livro é de modo esporádico. Outra peculiaridade é o seu modo de preparar o material em *slides* e de, inclusive, ensinar aos seus alunos como fazê-lo. A sua preferência pelo curso de informática é também fruto de sua história profissional particular.

Gel apropria-se de atividades que realizava em experiências de ensino passadas quando trabalhava com crianças e traz essa prática para seu trabalho atual. A professora também evidencia sua inclinação ao uso de gestos para, por exemplo, trabalhar com

vocabulário em sala, o que nos mostra a sua versão pessoal do trabalho com a leitura de textos em inglês.

Já a professora Isabel, ao retomar uma atividade que viu ser usada por uma professora formadora na época de graduação para trabalhar com uma estratégia de leitura, mostra que entre suas escolhas de trabalho está a valorização da sua formação inicial. Em outro momento, Isabel mostra um desenvolvimento subjetivo quando compara como reagia e como reage agora frente aos imprevistos da aula. Este autoconhecimento que possibilita um amadurecimento subjetivo nos lembra que, como apontam Clot e Faïta (2010[2000]), o estilo individual permite a libertação do gênero e é também responsável por um desenvolvimento (intra)psicológico.

As próprias (auto)prefigurações da professora Marina, que podem ser também observadas em seu projeto de curso, nos mostram escolhas diferentes das outras professoras. Apesar de não fugir ao gênero do ensino de inglês para formação profissional, ela lida com habilidades de produção linguística, diferentemente das outras que enfatizam a habilidade de leitura. Assim, a sua abordagem que inclui o trabalho com o inglês geral e com o inglês marítimo, se mostra particular em comparação com a abordagem de ensino do grupo. Com isto, vemos tanto uma libertação do gênero como a sua recriação possibilitada pela estilização.

Percebemos, com estas considerações, um movimento em que ora as professoras procuram a inserção no gênero, tentando compreender as suas prefigurações, a sua história, ora o (re)constituem, trazendo suas próprias experiências, ferramentas e modos de fazer particulares. Contudo, ficou claro que apesar das particularidades contextuais e experienciais, há uma unidade profissional que define um gênero professoras de inglês do IFPB.

Passemos agora à discussão sobre nossa terceira questão.

3) O que os temas e as dimensões genéricas identificados apontam sobre o ensino de inglês no âmbito da educação profissional?

Para tentarmos responder esta pergunta, interpretamos como os temas e dimensões genéricas (re)configuram um gênero da atividade profissional docente no âmbito da educação profissional, em linhas mais gerais. Ou seja, retomando questionamentos que fizemos na Introdução, procuramos saber que ensino de língua para a formação profissional é este.

Pelo que analisamos até aqui, as duas influências mais marcadas na constituição do trabalho das professoras são a abordagem de ensino de inglês para fins específicos e das práticas da escola de idioma.

Primeiramente, percebemos a forte tradição da abordagem de ensino de línguas para fins específicos (ou ensino instrumental). Retomando nossa análise enfatizando as interpretações das professoras sobre o seu trabalho, pudemos verificar que, ensinar inglês no IFPB é, metodologicamente falando, entre outras coisas: priorizar o ensino da leitura e compreensão textuais, aliado ao estudo de estruturas da língua; substituir o uso da tradução que é considerada uma ferramenta indesejada (porém inevitável); dar preferência para a preparação do próprio material; usar a língua materna na condução da aula; promover a conscientização do aluno a respeito da importância e das funções dos conteúdos estudados em suas vidas profissionais.

Sendo assim, notamos que o ensino de línguas para fins específicos, aos moldes do contexto brasileiro da década de 70 e pautado em mitos sobre esta abordagem (conforme RAMOS, 2008) é o ponto comum que sustenta este trabalho.

Outra importante influência, como mencionamos, são as práticas aprendidas pelas professoras nas escolas de idiomas, como o trabalho com a oralidade, o uso de gestos, os agrupamentos e diversas outras ferramentas transplantadas deste contexto para o IFPB. O trabalho com as quatro habilidades feito em Cabedelo também recebe esta influência, no entanto, reconhecemos que aquela é uma realidade nova e distinta dos outros *campi*. Enquanto as práticas que se remetem ao instrumental nos parecem sinalizar para a inserção no gênero, as práticas trazidas das escolas de idiomas são reveladoras de uma reconstituição do gênero.

Apesar de reconhecermos estes traços que definem o gênero professoras de inglês do IFPB, sabemos que este é um trabalho em reformulação, em um contexto em que vários aspectos estão se redefinindo, em um movimento entre o que é “velho” e o que é “novo”. Não estando as regras do ofício completamente solidificadas, não há uma força coercitiva muito potente, como há, por exemplo, em uma escola de idiomas ou no ensino regular privado em que os currículos, os guias do professor, as metodologias os conteúdos pré-estabelecidos têm um forte papel prescritivo. Ademais, o coletivo também não exerce uma função coercitiva prescritiva estável, pois ele mesmo não tem formulações exatas a respeito do ensino no instituto (tampouco tem o poder de coerção que há na escola regular ou de idioma privada).

Mesmo os documentos oficiais mais recentes, como o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), referem-se à formação profissional como uma formação indissociável de uma formação humana mais ampla. Porém, não conseguimos, na esfera do ensino de língua inglesa, dar conta desta integralidade do aluno, já que o foco é a formação profissional a serviço da ampliação de forças produtivas, como comenta Habermas (1983). Além disso, nosso trabalho de ensino não

está ainda ancorado nas reais necessidades do profissional em formação de hoje. Vários fatores como o próprio momento de apropriação do novo contexto de ensino, as dificuldades históricas quanto à desvalorização do ensino de línguas no país, e consequente encolhimento do espaço para o ensino de línguas na escola regular e no ensino profissional, representam impedimentos para esta realização.

Acreditamos que a nossa contribuição se dá a medida em que esta pesquisa pode representar um ponto de iluminação, dentre tantos outros necessários, para um processo de compreensão e reelaborações sobre este gênero profissional. A compreensão de quem somos e o que é o nosso trabalho, que não se encerra nesta pesquisa, é nada mais que um ponto de partida. Além desta, muitas questões permanecem e podem ser foco de futuras pesquisas, como o que nós enquanto coletivo profissional podemos fazer para nos apropriarmos do nosso trabalho da maneira a tomarmos a responsabilidade de pensar em mudanças necessárias. Dito de outra forma, como podemos nos apropriar de e fortalecer nosso trabalho enquanto gênero profissional, no sentido de o renovarmos coletivamente, prefigurativamente, culturalmente e instrumentalmente, alinhando este trabalho às necessidades atuais do ensino no IFPB?

Nossas inquietações iniciais pautaram-se sobre a constituição do trabalho de ensino de inglês no IFPB, as peculiaridades das diferentes modalidades e das realidades nos diversos *campi*, e se, diante desta diversidade contextual poderíamos pensar em uma unidade do trabalho deste coletivo profissional, ou, em outras palavras, em um gênero profissional. Ao longo do trabalho, percebemos uma unidade nas configurações do trabalho no IFPB e o que unia este coletivo docente era mais forte do que o que diferenciava cada professora. Logo, confirmamos a tese que trazemos em nossa introdução de que o gênero de atividade profissional professoras de inglês do IFPB pode ser identificado a partir das (re)configurações discursivas obtidas através da confrontação das professoras com seu próprio trabalho. Para além disso, podemos reconhecer que este gênero da atividade profissional se configura fortemente por seu caráter dinâmico e mutável.

Quanto ao procedimento de autoconfrontação, percebemos que este se diferencia de outros processos que dão acesso ao agir do professor através de reconfigurações discursivas, a medida em que permite que o professor, para além de pensar sobre o seu trabalho retrospectivamente, reviva as situações de trabalho. E este reviver de seu agir, acontece a partir da posição de espectador da própria ação que o profissional assume.

A importância de compreender o trabalho a partir da noção de gênero profissional é que sob este ponto de vista entendemos que há algo que protege, organiza o trabalho (CLOT, 2007), sem o qual a atividade é perturbada e o coletivo de trabalhadores não pode se

reconhecer enquanto tal. E um coletivo que não se reconhece tem dificuldade de se organizar e de reorganizar o próprio trabalho, ou seja, não consegue perceber a própria capacidade e responsabilidade de (re)construir o gênero profissional. Tendo em vista o que analisamos até aqui, e fazendo menção à nossa epígrafe, podemos dizer que o gênero se faz a partir dos nossos desejos, intenções, vontades. Os gêneros são um *continuum*, que se fazem e refazem. Nós o assumimos - nos inscrevemos no gênero -, o rejeitamos - reformulamos e estilizamos o gênero com nossa assinatura. Gênero é regra, é força coercitiva, é dureza insustentável que se instala “na carne”. Ao mesmo tempo é leve, flexível, maleável, fluido, renovável. O gênero é transitório. Assim como o é esta análise, assim como esta tese, como somos nós professoras de inglês do IFPB, como o é o trabalho e a vida.

REFERÊNCIAS

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

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Apresentação. In: MACHADO, Ana Rachel. **Linguagem e Educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ALENCAR, Eliana Moraes de Almeida. **O trabalho do professor da educação profissional e tecnológica de Mato Grosso: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado nos textos dos professores**. 2014. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP, Araraquara –SP, 2014.

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

ARAÚJO, Gerthrudes Hellena Cavalcante de. **O professor de língua inglesa no ensino médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – PROLING, UFPB, João Pessoa, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979] Tradução Paulo Bezerra.

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

_____, O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, Anna Rachel e al. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.p.97 a 117.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BRASIL. Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: Dezembro de 2007b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 11.892**. Institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de Dezembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 35ª Ed., 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____.; MACHADO, Anna Rachel. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, 21, pp. 183-214. São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____.; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Prefácio. In: BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.9-26.

BUENO, LUZIA. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 205f. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2007.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhante ou diferentes?** 2008.197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um Programa de Formação Contínua. In CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** Linguística e Ensino, vol.8, n1, p.101-122, 2005. Disponível em: <[HTTP://rle.ucpel.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf](http://rle.ucpel.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf)>. Acesso em: 17/2/2008.

_____; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda. **A abordagem instrumental no Brasil:** um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CHIULLI, Talitha Helen da Silva. **Reflexões sobre o Ensino Integrado:** possibilidades com o ESP e formação cidadã. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et style en analyse du travail: concept et méthodes. **Travailler**, no 4, 2000, p.7-42.

CLOT, Yves. Entrevista, Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Vol.9, no 2, 2006, p. 99-107. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/25969/27700>>. Acesso em: 13, fev., 2015b.

_____. **A função psicológica do trabalho.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. **Gêneros e estilos profissionais.** Tradução: João Viana Jorge. Laboreal, vol.10, no 1, 2014, p.95-97. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/generos-e-estilos-profissionais/>> . Acesso em: 12, jul., 2015a.

COSTA, Marco Antônio Margarido. **Do sentido da contingência à contingência da formação:** um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. São Paulo, 2008.231f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Formação do professor-pesquisador em língua estrangeira. Entrevista, Entreletras, Araguaína TO, v.5, n.2, p.264-267, agosto-dezembro, 2014.

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

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual:** conflitos e desenvolvimento. 2014. 313t. Dissertação (Mestrado em Linguística) - PROLING, UFPB, João Pessoa, 2014.

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

DOLZ, Joaquim. Posfácio. In: MACHADO, Ana Rachel. **Linguagem e Educação:** o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

DUDLEY-EVANS, Tony & ST. JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ÉRNICA, Maurício; LOUSADA, Eliane; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Homenagem a Anna Rachel Machado. **Revista Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.1, p.219-236, julho 2012.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Langage & Travail**. Cahier no 8. Le Chercheur et la caméra. Journées d'étude du 15-16 février 1996.

_____. Gênero de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Ana Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.55-80.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GENETTE, Gérard. **Narrative Discourse: an essay in method**. Tradução: Jane E. Lewin. New York: Cornell University Press, 1980 [1972].

_____. **Introdução ao arquitrato**. Lisboa: Vega, 1986 [1979].

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

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

HOLMES, John. Impact: what happens in the long run? In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de L. M. **Letramento e formação do**

professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v.32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F; FEITOSA, V. (Orgs.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

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

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

LIMA, Bruno Ferreira de. **O Ensino de Inglês em um Instituto Federal:** uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA, Natal, 2012.

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

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. São Paulo: Educ, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos et al. **O Interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.p.77-97.

_____. **De muitos amores e uma só paixão**. São Paulo: A.R. Edições, 2008.

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

_____; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU- TARDELLI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Politecnia, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. **TrabalhoNecessário**, UFF, nº 20, 2015, p. 234 – 251.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984 [1845-1846].

MAZZILLO, Tania Maria da Frota. Professores à beira de um ataque de nervos: o dilema do trabalho real e o stress ocupacional. In: Revista **SIGNUM**, Londrina n. 8/1, junho 2005, p.25-36.

_____. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006

_____. Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 349-363

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.

_____; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____; REICHMANN, Carla L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

_____. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v. 1. 279 p.

_____. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 12-23.

_____. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: EDUEL, 2008.p.145-161.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: Anna Rachel Machado; Eliane Gouvêa Lousada; Anise Ferreira. (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. 1ªed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 183-203.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002.p.17-30.

OLIVEIRA, Ramon de. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas[32]:141 – 160, janeiro/abril, 2009.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **A produção de diários no processo de formação reflexiva de professores de inglês**. Monografia (Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), UFCG, 2009.

_____. **Amei essa aula!**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre as vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Regina Celi. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Ateliê de Gêneros Acadêmicos**: didatização e construção de saberes. Joao Pessoa: Ideia, 2014.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes a luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, vol 25, no 2 (107-129), 2004.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries**. IATEFL, 2008. p. 68-83

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda. **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura**: formando professores para formar leitores 2015. 206f. Tese (Doutorado) – PROLING, UFPB, João Pessoa, 2015.

REICHMANN, Carla Lynn. **Reflection as social practice**: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

_____. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: EDUFPB, p.101-124, 2012a.

_____. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.933-954, 2012b.

_____. **Letras e Letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação Simples**: entre diferenças e semelhanças. 2010 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. 165p.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA**: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Linguística) - PROLING, UFPB, João Pessoa, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, n. 33, vol.1, 2014.

_____; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZ, Daniela. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/português da UFPB. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.15, jan./jun. 2014.

SOUSA, Renata Ferreira de. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial**. 2014. 434f. - Dissertação (Mestrado), UFPB, João Pessoa, 2014.

SOUSA, Maria Ester Vieira de; COSTA, Julia Cristina de. Relatórios no âmbito da pesquisa e da formação dos professores do curso de letras na modalidade de ensino a distância: reflexões sobre a prática docente. In: **VIII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura e I Simpósio Internacional de Estudos em linguagens**, 2013, Campina Grande. Anais SELIMEL e SIEL. Campina Grande, 2013, p. 158-169.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel(org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.81-104

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2008. 335p. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007 [1984].

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 [1987].

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. Los fundamentos ontologicos y epistemologicos de la investigacion cualitativa. **Forum: Qualitative Social Research**, 10(2), Art. 30, 2009.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

Entrevistas (1 e 2) - Roteiro

01. Fale sobre suas experiências de aprendiz e professora de Língua Inglesa.
02. Qual é o papel (papéis) do professor de LE?
03. Fale sobre sua chegada e experiência no Instituto.
04. Que problemas você enfrenta no Instituto?
05. Você enfrenta problemas de indisciplina?
06. Você teve acesso ao PPC já elaborado?
07. Como são seus planejamentos? Vocês utilizam livro didático?
08. Como você vê a questão da multiplicidade de modalidades no contexto do IF?

Instrução ao sócia

Suponha que eu seja sua sócia e que segunda-feira vou substituí-la em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição? (CLOT, 2005, p.144)

APÊNDICE B – Questionário

QUESTIONÁRIO

Cara colega colaboradora, com este questionário pretendemos traçar com maior precisão seu perfil pessoal, entender melhor sua formação acadêmica, sua experiência profissional, e ainda nos informar sobre sua experiência no IFPB. O questionário também nos permitirá obter informações sobre a turma participante das filmagens na pesquisa. Agradeço mais uma vez a sua generosa participação.

DADOS PESSOAIS

01. Nome: _____ 02. Idade: _____
03. Naturalidade: _____ 04. Cidade em que reside: _____
- _____ Cidade em que trabalha: _____
05. Gostaria de ser referenciada na pesquisa por um pseudônimo? () Sim () Não
- Caso positivo, qual? _____

DADOS ACADÊMICOS (informar também a instituição)

06. Graduação: _____
07. Pós Graduação e/ou outra formação complementar: _____

DADOS PROFISSIONAIS

08. Já exerceu ou exerce outra profissão? Caso positivo, qual? _____
09. Tempo em que atua no ensino de língua inglesa: _____
10. Instituições onde já lecionou: _____
11. Sobre sua experiência no IFPB
- Qual a data de ingresso? _____
- Atua como: () Efetiva () Substituta
- Regime de trabalho: () T20 () T40 () Dedicação Exclusiva
- Caso não seja Dedicação Exclusiva, leciona em outra instituição? Qual? _____
- _____

SOBRE A TURMA FILMADA

12. Turma/modalidade: _____
13. Número de alunos: _____ 14. Idade média dos alunos: _____
15. Os alunos são trabalhadores? _____

APÊNDICE C – INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Instrução ao Sósia - Professora Letícia

1. PP : ok então
2. já que estamos falando de planejamento tarará
3. né?
4. acho que dá pra gente já ir pra: pra próxima etapa que é:
5. eu falei por alto NÉ? que::
6. é uma/um procedimento que se chama: instrução ao sósia
7. certo?
8. você vai imaginar você vai supor tá? ((risos))
9. Letícia: ((risos))
10. PP : que EU seja sua sósia e aí/e segunda-FEIRA eu vou substit/lhe substituir [lá::
11. Letícia: [hum... tá certo tá
12. PP : na sua aula
13. QUE INSTRUÇÕES você me daria PRA: assim
14. que ninguém perceba que não é você que tá lá
15. ninguém/ que ninguém perceba a substituição?
16. Letícia: hu:::m tá
17. tá eh:: vo/você gostaria que eu dissesse [o que (...)o que
18. PP : [pode descrever... isso
19. Letícia: o que eu vou fazer segunda-feira?
20. PP : Isso o que é que você me diria né?
21. pra/prá eu fazer pra que ninguém perceba
22. Letícia: [[a diferença
23. PP : que não é Letícia que tá lá sou eu
24. Letícia: ah tá
25. P: é um [clone seu
26. Letícia: [primeiraME:Nte primeiramente você chegaria assi::m
27. ((risos)) bem animada
28. ((risos)) e diria/e diria assim “gente eu tenho a::: a frase do dia de hoje tá a *reflection*”
29. que eu sempre colo/que eu sempre coloco no quadro você vai lá no quadro coloca a *reflection* do dia
30. certo?
31. discute com os alunos que inclusive
32. posso fazer uma pergunta?
33. interromper?
34. PP : umhum umhum
35. Letícia: eh:: você quer que eu diga realmente como é que vai/já: a/a aula de segun:da ou?
36. PP : umhum [pode ser
37. Letícia: [pode ser?
38. PP : o que você quiser incluir
39. [pode ser o an::tes da aula
40. Letícia: [pode ser da (...) certo, tá

41. PP : todo o seu traJEto da/no [momento de trabalho
42. Letícia: (...) [eu posso dizer né?
43. PP : ahã
44. Letícia: tá então você vai chegar
45. você vai
46. primeiramente você vai
47. falar “*good morning*” e aí
48. da/ vai interagir com os alunos e: você vai dizer
49. “gente eu tenho uma *reflection* hoje do dia”
50. vai colocar no quadro em inglês
51. que a *reflection* é
52. “*every great film should seem new every time you see it*”
53. porque na realiDAde você vai ter que
54. JÁ:: instiGÁ-los ao assunto do dia que vai ser: eh sinopse de filme
55. então coloca no quadro e: discute com os alunos
56. sobre essa *reflection*
57. você lê certo?
58. pronuncia direitinho lá::
59. pede pra que eles repi::tam
60. pergunta se eles sabem o significado daquilo ali
61. e aí com certeza vai chegar um ou dois que vão...
62. vão dizer aquele significado o que significa e aí você começa
63. “vocês GOStam de fi:lme?”
64. “que filme vocês gos::tam?”
65. começa a interagir com a turma pergunta sobre/
66. PERGUNta também/ah aí quando chegar uma parte lá você diz assim “vocês já leram alguma sinopse que...?”
67. afina/aliás, voc/eh “alguma sinopse já levou vocês a... ver/eh verem um filme
68. ou então a eh comprarem um fi:lme ou irem ao cinema?”
69. na realidade Guarabira não tem cinema mas eles assistem muitos filmes
70. porque existem os filmes claro na interNET ou então eles compram os filmes até piratas mesmo
71. então você eh::: pergunta
72. “vocês sabem/vocês sabem o que é isso?”
73. “o que é uma sinopse?” e aí começa a
74. discutir com os alunos
75. é asSIM Márcia que você gostaria que fosse?
76. PP : ahã (...)
77. Letícia: eh:::: depois disso você apresenta
78. tenta apresentar
79. juntamente com os alunos uma definição né? tenta construir no quadro uma definição de sinopse
80. uma definição
81. pergunta o uso “pra que que serve?”
82. pergunta se eles sabem as características de/de uma sinopse
83. num é?

84. E: PERgunta a eles se eles já assistiram “O Auto da Compadecida” ((riso))
85. e o que é que eles LEMbram desse filme num é?
86. eu acho que vai causar bastante: eh tumulto lá
87. mas vai ser um tumulto bom vai ser/ vai ser bom
88. eu/eu acredito que a maioria tenha visto
89. num é?
90. e pede que eles se organizem
91. se organizem em duplas ou trios
92. porque você vai levar umas fra/umas/ uns grupos de palavras
93. sobre um texto que você ainda vai dar que é exatamente sobre uma sinopse do “Auto da Compadecida”
94. você vai levar uns/um grupo de palavras
95. e eu sugiro que você coloque os/os grupos organize os grupos de uma fo/em cores diferentes pra que eles já não/facilite um pouco
96. que eles comBINem esses grupos
97. porque esses GRUpos de palavras vão ser usados den::tro do texto depois eles vão receber depois/depois que eles se organizarem/se organizarem em duplas ou trios
98. eles vão receber esses grupos de palavras vão tentar combinar as palavras
99. e aí você CHEca isso... né?
100. checa com a turma
101. EH::: *elicit*
102. pede né que eles deem o possível significado daqueles grupos que eles montaram
103. aquelas combinações
104. e aí/ sim dizendo pra eles que esses grupos têm a ver com os textos que eles vão receber do “Auto da Compadecida”
105. depois disso você entre:ga
106. o texto os textos num é pra os grupos/auto da compad/com os esPAços em branco
107. e esses alunos terão que
108. eh preencher
109. com a combinação de palavrinhas adequadamente
110. depois disso você CHEca as combinações se estão né?
111. se eles realmente conseguiram preencher os espaços do texto de forma correta
112. você checa com a turma toda
113. num é? e DAÍ: depois disso é que você vai pra apresentação desse grupo de palavras que você va/apresenta pra eles que são os grupos nominais
114. você apresenta nuns slides certo?
115. e::: depois dessa apresentação que é teórica-expositiva mas também vai ter uma PArte dessa apresentação que os alunos vão poder eh
116. vir ao/vir ao quadro pra responder vai ter a participação deles também num/num exercício que tem
117. você dePOIS disso
118. você checa o exercício e dá a eles um OUtro texto pra que eles
119. que também é uma sinopse mas é a sinopse de um outro filme eh ‘*life is beautiful*’
120. ‘a vida é bela’
121. e aí tem um exercício você dá um tempo
122. checa com eles...
123. PP : ok

124. Letícia: ((risos))
125. PP : mais alguma coisa
126. Letícia: não não
127. no final: pra terminar:?
128. *bye-bye?* ((risos))
129. Letícia: ((risos)) AH SIM claro
130. eh... no fiNAL você se despe::de deles
131. ergunta a eles se
132. se eles tiveram algum problema
133. inclusive durante a aula você sem::pre né pergunte a eles se eles tem algum problema
134. se eles gostariam de falar alguma coisa
135. se eles tão achando complicado
136. você vol::ta a explicação e no final:: é isso aí eh:: tenTAR concluir num é?
137. tentar concluir você pode perguntar no final né
138. eh:: qual foi o gênero textual visto num é?
139. o que afinal é um grupo nominal num é?
140. se der tempo você pode terminar assim concluir assim
141. PP : ok
142. tem alguma coisa que você gostaria de dizer que não foi pergunta::do ou que
143. Letícia: ((risos))
144. PP : (...) acrescentar::
145. Letícia: ((risos)) não acho que
146. PP : ((risos))[[às vezes você quer dizer uma coisa que [ninguém pergunta
147. Letícia:[é é
148. PP : [‘ninguém me perguntou’
149. Letícia: é mas eu achei interessante inclusive
150. PP :hum
151. Letícia: não eu só queria dizer [que essa/ esse/a última atividade que você fez você colo/deu o nome de:?
152. PP : é instrução ao sósia
153. Letícia: instrução [ao sósia
154. PP : [ao sósia é (...)
155. Letícia: mu:ito interessante
156. PP : né? ((risos))
157. Letícia: achei muito interessante não conhecia e ((risos)) espero que
158. eh:: na realidade não vai ser a minha sósia que: va:i ((risos))
159. PP : ((risos))
160. Letícia: vai ser EU Mesma
161. mas foi bom porque eu acho que você mais ou menos vai ter
162. ideia do que eu quero e do que... do que eu pretendo na aula né?
163. PP : umhum
164. ok
165. muito obrigada Letícia

Instrução ao Sósia – Professora Alice

1. PP : porque eu queria separar mesmo uma parte da outra...
2. que é justamente algo que você conhece, né?
3. ALICE: umhum
4. PP : eu acho
5. a instrução ao sósia...
6. você já ouviu falar em algum lugar? ((risos))
7. mas aí eu vou dizer mais ou menos como é essa conversa né? você vai supor
8. que eu sou sua sósia e... que daqui a pouco eu vou substituí-la lá na sala né?
9. então que instruções você deve me dar
10. para que ninguém perceba que não é você né? ((batidas na porta))
11. ALICE: tá bom
12. Oi querido ((aluno entra na sala dos professores para entregar um trabalho ocasionando uma pausa na gravação))
13. PP: retomando né então
14. você vai supor né que sou eu que vou tá lá lhe substituindo e
15. eu quero que você me diga o maior número de detalhes possível
16. eh... DE atitudes suas
17. de posturas
18. e: também do que você faz né?
19. inclusive até antes da aula quando você chega né na escola e tal
20. o maior número de detalhes pra que eu possa né
21. agir de um/ de modo que ninguém perceba que não é você
22. todo mundo vai achar que é Alice mesmo porque ...
23. tô agindo igualzinho
24. certo?
25. ALICE: certo
26. PP : então, [[pode começar aTÉ... ao chegar
27. ALICE: [[isso é mais difícil do que descrever
28. a aula ((risos))
29. PP : ((risos))
30. ALICE: ao chegar né? então quando eu chego
31. eu passo ali pelo corredor dou bom dia aos meninos que já estão ali
32. porque eles ficam antes de qualquer pessoa chegar
33. [na internet
34. PP : [finja que sou eu que vou fazer né?
35. ALICE: então tá
36. quando você entrar
37. os meninos vão estar ali sentados conversando jogando papo fora...
38. aí você vai passar
39. dar uma olhada e dizer “bom di::a” num é?
40. JÁ pra despertar aquela vonTade de ir pra SAla ((risos))
41. e você vai camiNHAR por esse corredor e você vai ter a chave que eu vou te dar nem todos os professores têm

42. mas você insistiu BAS-TAN-TE ((riso)) e conseguiu a chave pra não ficar sentada do lado de fora
43. vai entrar aqui ((na sala dos professores))
44. e como a sua aula na sexta é só a terceira
45. você vai sentar e fazer suas organizações que precisa
46. [quando der o horário
47. PP : mas (...) eu sou você né?
48. então eu tenho que ter a chave inclusive pra ninguém perceber que não é você
49. ALICE: exatamente
50. então você vai ter a chave
51. PP : inclusive a chave. ((risos))
52. ALICE: É (risos)
53. você vai às [[nove e cinco
54. PP : então eu venho pra sala dos professores
55. ALICE: é
56. PP : normalmente eu só encontro os alunos
57. encontro mais alguém que eu vou falar ou...?
58. ALICE: não
59. não tem ninguém
60. [inclusive você é a primeira professora
61. PP : [só: alguns alunos
62. que chega no campus
63. PP : ah... então tá aquele deserto
64. ALICE: é
65. É
66. aí quando for mais ou menos umas nove horas
67. você vai abrir a/a sala de reuniões
68. que é a maior
69. porque a sala deles não tem projetor
70. e pra levar o projetor você não vai encontrar a coordenação aberta ((risos))
71. PP : hum ((risos))
72. ALICE: então você vai precisar encontrar a saída
73. e a saída mais viável
74. é a sala de reuniões
75. que você também vai/tem a chave porque você já insistiu MUITO ((risos))
76. PP : ((risos))
77. ALICE: para não ficar sem utilizar os equipamentos necessários
78. PP : certo
79. então às nove horas ainda não vai haver ninguém que eu possa
80. ALICE: não
81. PP : contar
82. ALICE: não
83. [na sexta-feira não
84. PP :[pra poder
85. PP : mas isso é porque é sexta-feira ou...?
86. ALICE: geralmente...
87. acontece ((risos)) isso

88. eh você nunca vai saber quando vai poder
89. eh contar com a coordenação ou não
90. à noite é mais... provável
91. PP : certo
92. ALICE: então você vai liga a sala liga os ar condicionados antes dos alunos chegarem pra esfriar um pouco porque a sala é grande
93. e ligar todos os equipamentos no projetor
94. PP : isso os alunos não vão ter entrado né na sala?
95. ALICE: não não
96. eu vou primeiro preparar
97. é quando estiver tudo organizado
98. que der o tempo da aula
99. aí você vai chamar os alunos dizer “vamos pessoal”
100. “hoje a aula vai ser lá na ((risos)) vai ser lá na sala de reuniões porque nós não temos projetor na sala”
101. e os alunos ... VÃO alguns felizes
102. outros tristes porque eles estavam acomodados com os computadores deles NA sala de aula
103. PP : ((risos))
104. ALICE: “ou professora vai ter que mudar de sala?”
105. e você vai dizer “não é ... só por essa aula”
106. “não tem problema” “VAmos”
107. [e eles vão...
108. PP : [ah então eles já / eles já teriam entrado né [na sala/na sala deles
109. ALICE: [é porque no primeiro horário deles é na sala normal
110. PP : ah tá certo
111. ALICE: que eles têm aula de biologia
112. PP : e geralmente eles continuam na sala não saem não?
113. ALICE: é não
114. PP : pra ficar nos corredores tal
115. ALICE: não eles saem né?
116. pedem pra ir tomar água pra ir no banheiro aí fica
117. PP : umhum certo
118. ALICE: se for na hora do intervalo porque tem as duas primeiras aulas o intervalo e a aula de inglês porque a aula de inglês é depois do intervalo
119. PP : certo
120. e aí todos vão
121. ALICE: é alguns vão
122. PP : ficam alguns resistindo?
123. ALICE: é mas assim alguns entram e os outros demoram um pouco
124. eles aproveitam a mudança de sala pra deMORAR entrar na sala
125. mas mesmo assim você vai começar
126. porque se vc acostamá-los a começar só quando todos chegarem eles nunca vão chegar
127. PP : então eu chamo não insisto mas começo... [ou insisto?
128. ALICE: [é
129. avisa a todos “VOU COMEÇAR A AULA!”,

130. você pode até ser (enfática?)
131. “vou COMEÇAR” porque eles vão ficar sentados aqui embaixo
132. você vai aí eles dão uns dois três cinco minutos e vão
133. depois
134. mas chegam assim arrastando o pé::
135. naquela lentidão e vão dizer “ah professora eu esqueci o livro”
136. aí você vai dizer “não tem problema você vai participar da aula da mesma forma”
137. “sente com um colega que tenha o livro ou abra seu caderno para copiar”((risos))
138. [e eles vão dizer
139. PP : [mas aí esses são a maioria ou minoria ou...?
140. ALICE: uns quarenta por cento
141. é aí quando/ no final da aula /só a questão do material
142. no final da aula quando você já tiver passando a lista de presença
143. porque você não vai chamar o nome deles
144. porque leva um tempo
145. você vai passar a lista de presença e você vai chamar novamente o nome
146. e ver quem trouxe o material e marcar
147. porque essa é uma forma de:
148. forçá-los a trazer o material sabendo que participação de sala e trazer o material vale ponto na nota deles
149. PP : hum.
150. ALICE: então você vai iniciar a sua aula num é?
151. com aquele assunto do dia
152. geralmente perguntando ao/aos meninos se eles tem algum conhecimento daquele assunto
153. PP : umhum
154. geralmente eh eu fico onde?
155. ALICE: na frente
156. na frente
157. pra iniciar a aula num é?
158. mas durante a aula você pode se mexer assim chegar próximo do aluno
159. que não tá muito prestando atenção pra chamar a atenção dele
160. ou notar que alguém assim tá com uma interrogação gigantesca na cabeça e diz
161. “TÁ /TÁ compreenDENDO?” ((risos))
162. “tem alguma dificulDA::de?”
163. aí ela vai dizer “professora
164. eu não sei nada de inglês”
165. sempre vai ser assim sabe?
166. aí você vai dizer “você sabe
167. quer que eu prove?”
168. aí você faz algumas perguntas
169. num é? do exercício
170. aí ela vai dizer “ah, mas esse aqui é (...) mas é fácil demais”
171. “então mas você sabe” pra justificar que você sabe ((aluno entra na sala para entregar atividade))
172. PP : quer falar com ele?
173. ALICE: não

174. era só pra entregar
175. PP : pronto AÍ::
176. pronto e aí eu começo
177. puxo algum assunto
178. ou começo a aula?
179. ALICE: é
180. sempre as unidades do livro são com textos como eu vou usar hoje né
181. sobre banana
182. então como é ban/como o texto de hoje é sobre *banana*
183. eu vou fazer um joguinho da forca pra eles
184. tentarem adivinhar
185. qual é o tópico da aula num é?
186. PP : eu vou fazer ((risos))
187. ALICE: VoCÊ::: vai faZER:::
188. ai que difícil
189. PP : ((risos))
190. ALICE: você vai fazer
191. como o alfabeto alguns dos meninos já conhecem
192. então você não vai precisar recuperar o alfabeto (...)
193. PP :umhum
194. ALICE: até porque banana só tem três letras
195. e são letras fáceis
196. então você vai colocar no quadro o jogo da forca e vai dizer
197. então quando você fizer o jogo da forca você vai/ eles vão descobrir “ah olha o
tópico de hoje é banana”
198. “o que vocês sabem de banana?”
199. “faz bem ou faz mal à saúde?”
200. “é importante ou não?”
201. (Você se alimentar)
202. porque sempre nos textos antes tem aquelas perguntas
203. você vai encontrar as perguntas pra *elicit*
204. o conhecimento prévio dos alunos
205. PP : certo
206. então eu devo também pegar esse livro e dar uma... né?
207. o texto vai tá no livro né?
208. ALICE: vai
209. PP : tem que dar uma estudada no texto né?
210. ALICE: sim
211. pra preparar a aula né?
212. quando você for preparar
213. eh dar uma olhada na aula que vai estar preparada para você né?
214. você vai receber tudo pronto num é?
215. PP : ah que maravilha ((risos))
216. ALICE: então mesmo assim você dá uma olhada no material
217. então você já vai entrar na parte do texto em inglês
218. quando chega na parte do texto em inglês você vai pedir aos alunos que faça uma
leitura rápida

219. identificando
220. ali o vocabulário que ele já conhece
221. PP : essa essa questão da/da força é sugestão do livro
222. ou eu que vou trazer?
223. ALICE: não é sugestão do livro não
224. o livro não traz sugestão alguma
225. PP : umhum
226. ALICE: eles só
227. PP : então por que essa primeira parte da força e tal?
228. ALICE: pra: chamar a atenção dos alunos porque quando
229. se você for diretamente abrir o livro
230. e disser “abra o texto em tal página”
231. eles já não vão tá conectados com você
232. não vão achar muito interessante
233. então procure encontrar alguma coisa
234. que chame a atenção dos alunos pra depois iniciarem
235. ((cochichando)) tu dá uma pausa? ((pesquisadora pausa agravação para a colaboradora falar com alunos que entregam atividades))
236. PP : sim eh essa turma é qual mesmo é...?
237. ALICE: segundo ano de informática
238. PP : integrado?
239. ALICE: integrado
240. PP : integrado
241. segundo ano de informática certo
242. ALICE: depois que você fizer a força ne
243. que não está no livro
244. aí como eu falei você vai pedir aos alunos agora sim pra abrir o livro no texto
245. e pedir pra verificar quais as palavras que eles já conhecem
246. pra você dar aQUEle sentimento aos alunos que eles já sabem alguma coisa em inglês
247. eles vão olhar pro texto “não sei de nada”
248. mas você sabe alguma coisa dentro das palavras transparentes
249. dentro das palavras em inglês que são parecidas apesar de não serem transparentes são parecidas em português
250. as palavras importantes vão se repetir::
251. lembre-se de todas aquelas coisas que a gen/ que você já orientou os alunos ((risos))
252. então eles vão fazer mais ou menos um resumo do texto
253. depois que você pedir que eles façam isso
254. aí você vai dizer
255. “tá vendo? parabéns eu falei que vocês sabiam inglês” ((risos))
256. eh o segundo
257. depois que fizer esse exercício
258. tem um exercício de compreensão geral num é?
259. qual é o assunto eh principal abordado no texto?
260. isso é exercício do livro
261. então você vai mostrar aos alunos quatro opções e ler junto com eles
262. pedindo pra compreensão das frases

263. e depois pergunta
264. “qual dessas é o resumo do texto?”
265. aí eles vão dizer “o texto tá falando sobre tal coisa”
266. “tá vendo que é a mesma coisa que vocês haviam dito
267. pela compreensão?”
268. PP : aí nesse momento eu devo dar um tempo
269. ou...?
270. ALICE: não
271. faça junto com eles
272. faça junto com eles tá?
273. PP : e eles provavelmente participarão ou
274. se ninguém participar?
275. há a possibilidade?
276. ALICE: eles vão participar
277. mesmo que seja um ou dois
278. os que não participam você pode até chamar a atenção... deles
279. porque como você já conhece os alunos você sabe... o que eles gostam
280. tem alguns que gostam como são da área de informática eles gostam muito de jogo
281. então você vai dizer “olha essa é uma palavra que aparece muito em jogo”
282. por exemplo *need for speed*
283. quando aparece *need* e quando aparece *speed* você sempre vai dar esse exemplo de
jogo *need for speed*
284. e os meninos vão dizer “ai eu conheço tal e tal palavra de jogo”
285. então já contribui
286. “quem é que gosta de música?
287. tem tal música
288. tem tal palavra então você já conhece alguma coisa de inglês”
289. tenta buscar nos alunos
290. a realidade deles né?
291. pra trazer pra compreensão do texto
292. PP : umhum
293. ALICE: depois você vai fazer algumas atividades de compreensão DE vocabulário
294. especificamente
295. porque esse/esse livro ele sempre traz
296. compreensão de vocabulário
297. algumas vezes... em inglês
298. com a/com a definição em inglês pra você a relação
299. mas nesse das bananas ((alarme soa))
300. vai ser inglês com a tradução
301. pra você relacionar as colunas
302. depois que você fez esse exercício vai ter a ah...
303. algum/ um exercício sobre... *function words*
304. que é *without even because into*
305. que também vai ser relacionar as colunas
306. e depois que relacionar escolher as palavras corretas pra/pra preencher a frase
307. essa atividade de relacionar as palavras sempre coloque de dois ou de três
308. porque alGUM vai saber alguma palavra dali

309. duas ou três palavras e eles vão se ajudar
310. sempre faça atividade em grupo nessa turma
311. PP : uhum
312. porque se eles ficarem sozinhos eles não vão fazer
313. vão apenas copiar
314. apesar de em grupo eles também copiare
315. mas pelo menos eles tentam ajudar
316. e você vai dizer
317. “eu tô prestando atenção
318. quem está apenas copiando
319. quem está ajudando
320. lembrem que isso vale participação também
321. se esforcem porque eu sei que vocês conseguem”
322. o texto é esse
323. só reformulado com alguns sinônimos
324. pra mudar nas aulas ((riso))
325. PP: então tem aqueles quarenta por cento que
326. você falou no começo
327. que va::i
328. devagar pra aula
329. provavelmente são esses que vão
330. ALICE: é
331. PP: são eles que vão resistir a fazer as atividades?
332. ALICE: é
333. PP: ou eles fazem?
334. ALICE: não
335. são eles que vão resistir
336. então provavelmente eles não trazem o livro porque não querem... fazer
337. PP : umhum
338. e aí é isso que eu devo fazer né?
339. incentivá-los
340. dizer que vale
341. também é parte da avaliação
342. ALICE: é
343. PP: mais alguma coisa?
344. ficar chamando atenção ou brigar?
345. ALICE: não
346. algumas vezes
347. não precisa brigar não
348. algumas vezes eles ficam dispersos
349. eu chamo atenção se eles conversarem
350. chamo atenção que eles estão atrapalhando
351. se não quiserem participar
352. já que você insistiu tanto
353. e é pra o bem deles
354. mas MESmo assim eles se recusam
355. não tem problema se eles quiserem sair da sala

356. mas se ficar é pra ficar... em silêncio
357. e participando das atividades
358. PP : e caso isso aconteça?
359. (...) um aluno saia?
360. eu devo encaminhá-lo pra onde ou
361. não devo encaminhá-lo?
362. ALICE: não aqui não tem pra quem você encaminhar
363. você encaminha ele pra ficar aqui no pátio
364. e depois... da aula você dá uma conversada com ele
365. mas provavelmente ele não vai olhar nos seus olhos
366. vai ignorar
367. mas aí na próxima aula você conversa/den/conversa novamente
368. “Você consegue
369. eu sei que você pode se você se interessar”
370. e é um trabalho que dura um ano todo
371. que às vezes não tem frutos
372. mas talvez no futuro dele tenha algum fruto
373. PP : sim aí continuando a aula
374. paramos em
375. ALICE: sim
376. é
377. tem essa/tem essa parte toda de
378. compreensão
379. geral e compreensão
380. de vocabulário
381. tem um exercício de estrutura que é *noun frases*
382. que uma parte tem pressão sanguínea
383. aí na/na anterior eles só têm que completar alguma coisa
384. o *gap pressure*
385. então eles vão procurar no texto
386. é tipo aquele (...) (bola)
387. pressão sanguínea
388. *blood pressure*
389. picada de mosquito
390. *mosquito bite*
391. então é um vai e vem de/de vocabulário que eles vão fazer
392. procurando
393. você vai pedir somente pra eles sublinharem esses termos e
394. fazer uma transferência pra o exercício
395. PP : umhum
396. ALICE: dessa forma ajudando na memorização deles
397. a/aul/a segunda e última parte da aula vai ser sobre
398. eh adjetivos terminados em e-d e i-n-g
399. que esse é um exercício que geralmente os alunos gostam bastante né?
400. e eles acham
401. fácil
402. porque é apenas compreender se vier com ‘ed’ ou ‘ing’

403. pra saber qual a palavra que vai colocar
404. PP : umhum
405. ALICE: então você vai dar o exemplo a eles
406. fazer alguns exemplos no quadro
407. e depois passar o exercício
408. esse exercício daqui você vai recolher
409. porque é um exercício de ponto da aula
410. porque toda aula eles vão fazendo um exercício que vai
411. acumulando pra nota deles
412. esse exercício você não vai corrigir antes
413. você vai dar pra eles fazerem
414. recolhe
415. e depois você corrige no quadro
416. faz uma correção geral
417. aí eles vão lembrar se erraram ou acertaram e depois você vai corrigir
418. e é isso
419. PP : se algum aluno faltou
420. ou não fez na sala tem direito a repor esse exercício?
421. ALICE: não exatamente esse exercício
422. quando terminar o/o bimestre
423. que o aluno não obtiver a média
424. ele vai precisar fazer um exercício pra repor essas notas que ele não tem
425. PP : mesmo aqueles que tavam na aula e não fizeram porque não quiseram
426. ALICE: aí esses não têm direito não
427. porque eles tavam na aula
428. PP : ok
429. [e aí no final?
430. ALICE: [como aconteceu ontem
431. com uma aluna eu disse “e você não vai fazer?”
432. “não”
433. “seu direito”
434. pronto
435. não vai mais fazer
436. aí você anota lá se recusou a fazer exercício
437. PP : e no final assim?
438. como é que eu devo
439. o que é que eu devo fazer pra encerrar:
440. ir embora?
441. desmonto o material só?
442. alguém me ajuda?
443. ALICE: não geralmente os alunos não ajudam
444. eles ficam perguntando
445. “professora vamos terminar mais cedo?”
446. “professora vamos terminar mais ce::do?”
447. aí você diz
448. “não vamos cumprir nós temos mais algumas coisas pra fazer”
449. quando você termin/ pronto você vai terminando

450. “a atividade de casa eh será essa”
451. mas como hoje você vai dar é a última aula não vai ter atividade de casa
452. hoje realmente você vai fazer aquele discurso
453. que tivemos um ano muito bom
454. que houve progresso dos alunos
455. no comportamento deles também
456. eles aprenderam inglês
457. peça um feedback a eles do que eles acharam DESSE ano de inglês
458. comparado ao ano anterior
459. que eles tiveram greve e não tiveram aula
460. espere o feedback deles
461. deseje um bom final de ano e boas férias ((aluno entra pra entregar atividade e conversa com a professora))
462. PP : pronto
463. mais alguma coisa algum detalhe?
464. É nessa aula que vai ter a apresentação ou na aula seguinte
465. quando encerrar essa?
466. ALICE: é quando encerrar essa parte
467. inclusive eles perguntaram se ia ser filmada a apresentação deles eu disse que não
468. (...) [“AI que aLÍvio” ((risos))
469. PP : [é porque né (...)) ((risos))
470. ok
471. sim então aí na verdade chegou uma aula em que eu não vou embora ainda né?
472. vai dar continuidade a
473. ALICE: é porque realmente eu havia esquecido das apresentações
474. essa parte de finalização
475. de dizer... que foi um bom ano
476. faz depois das apresentações deles se não eles vão querer sair
477. PP : eles têm atividade de apresentação em grupos né?
478. ALICE: (...) apresentação dos textos que eh eles devem ter lido
479. PP : de avaliação também?
480. ALICE: não esses textos
481. sim essa pesquisa foi você escolheu no site da BBC
482. na área de tecnologia da informática
483. alguns textos específicos pra área deles
484. de *software hardware web design*
485. e esse exercício cada um tem nove a dez questões de compreensão
486. sobre o texto
487. então eles vão fazer... esse exercício de compreensão
488. e apresentar pra turma o texto deles
489. porque cada grupo tem um texto diferente
490. então eles vão ao menos fazer um resumo rapidinho
491. de dois três minutos do que foi estudado... no texto
492. PP : ok
493. algo a mais?
494. a acrescentar?
495. ALICE: não

496. PP : então
497. e depois/ah e quando você volta tem
498. apareceu alguém pra você falar
499. fora os alunos
500. ou é só tchau pros alunos?
501. ALICE: não não quando terminar...
502. PP : você não encontra nenhum professor também antes ou depois?
503. funcionário?
504. ALICE: não
505. vejo uma funcionária só pra dizer bom dia
506. quando termina você pode fechar a sala porque você tem a chave
507. e já sair trancada
508. PP : nem conversa com nenhum professor que tenha por aqui?
509. ALICE: não não
510. não nesse horário de manhã
511. geralmente à tarde
512. na quarta à tarde especificamente é que você encontra mais
513. alguns professores que ficam aqui
514. porque é o dia de transição dos que estão entre segunda terça e quarta (...)
515. e dos que estão chegando pra quarta quinta e sexta
516. aí na quarta você vai encontrar mais pessoas
517. mas terminar você pode fechar tudo
518. caminhar pelo corredor e perguntar
519. “alguém quer carona a pé para o centro?” ((risos))
520. aí alguns alunos “não professora vou esperar”
521. aí você vai colocar o seu chaPÉU
522. para não levar sol
523. caminhando um pouco até pegar um moto táxi
524. e ir pra sua casa
525. PP : tá ok
526. ah mas às vezes vão juntos né?
527. eu posso ir junto em grupo se algum aluno disser
528. “ah eu tô indo também”
529. ALICE: pode pode
530. PP : caminhando né?
531. ok Alice
532. acho que é isso né?
533. ou mais algo?
534. ALICE: não
535. PP : então muito obrigada

Instrução ao Sósia - Professora Gel

1. PP : bom é o seguinte
2. essa
3. esse pedaço da metodologia se chama instrução ao sósia né?
4. você vai imaginar que daqui a pouco
5. você não vai dar aula
6. e quem vai sou eu no seu lugar
7. só que eu sou sua SÓsia igualzinha
8. e::
9. eu quero que você me diga o que é que EU devo fazer né?
10. como é que eu devo agir
11. o que é que eu vou fazer
12. pra que ninguém perceba que não é você que tá lá
13. então pode ser/ você pode dar detalhes inclusive assim de antes de chegar em sala de aula
14. como é o que é/tudo que eu devo fazer pra... né?
15. durante a aula
16. antes da aula
17. depois também se quiser dizer alguma coisa
18. ANA: o ponto de partida é aqui?
19. PP : pode ser ((risos))
20. ANA: ((risos)) então assim a partir de agora eu não vou mais poder dar aula tá?
21. e VOcê vai dar aula no meu lugar
22. certo?
23. PP : ok
24. ANA: Aí: o que é que você vai fazer?
25. você vai sair daqui já já e vai eh
26. deixa eu ver onde nós estamos
27. nós estamos no corredor de agroecologia
28. aí você /tem que dar o detalhe das escadas? ((risos))
29. PP : você que sabe se quiser pular
30. se quiser dar os detalhes da escada...
31. ANA: é que eu sou muito detalhista
32. ((risos)) se eu começar a (detalhar?)
33. na aula de B ((professora)) (...)
34. (eu passei) cinco minutos pra sair do corredor ((risos))
35. PP : ((risos))
36. ANA: ai ai
37. BOM
38. mas você vai eh sair daqui
39. vai descer as escadas
40. e vai tomar o corredor pra o próximo bloco
41. que é ah::: o bloco de mineração... tá?
42. e logicamente no caminho você vai encontrar vários alunos né?
43. e aí “oi professora” “oi (...)” “oi meu amor!” “tudo bom?” “tudo bom” “como tá tu?” “tá bem né?”
44. é por aí o tipo de conversa ((risos))
45. e aí

46. PP : então eu devo cumprimentar né os alunos?
47. “oi tudo bom?” “boa tarde”
48. ANA: É cumprimenta todo mundo
49. e aí... eh:: quando chegar no corredor de mineração
50. ah:: [logo depois
51. PP : [e os funcionários também?
52. ANA: é os funcionários também TAM-BÉM
53. inclusive eu sei todos pelo nome já ((risos))
54. então eu tenho que
55. ANA: é
56. PP : então eu tenho que prestar atenção nisso
57. ANA: aí... só o dos rapazes é que às vezes eu esqueço e confundo
58. mas o das meninas eu já sei tudinho
59. tem minhas xarás tem duas xarás Aninha e Aninha
60. aí:: você chegou no corredor de mineração
61. aí você vai depois/ logo depois das escadas você tem o corredor e as escadas do lado direito pra o laboratório lá embaixo
62. você passa as escadas e tem a coordenação de turno à esquerda
63. primeira porta à esquerda
64. você pode abrir não tem dedinho
65. pode abrir
66. brum ela faz um barulhinho
67. abriu a porta você vai se deparar com
68. acho que é com Edicleber
69. não sei se é ele que vai tá lá que ele não foi pra lá ainda hoje
70. aí se for ele é um rapaz de óculos
71. moreno
72. cabelo preto
73. aí você vai eh “eu sou Gel”
74. não precisa não você já é Gel
75. PP : ((risos))
76. ANA: você vai dizer “Cleber eu falei com você né sobre
77. o: auditório”
78. primeiro /porque tem que justificar que eu não fui pro auditório
79. porque me disseram depois que ia ter reunião no auditório
80. e ele achava que eu ia
81. eu falei com Rodrigo sobre o auditório
82. aí justifica porque
83. “não fui porque ia ter reunião”
84. aí ele vai dizer provavelmente
85. “ah tudo bem tudo bem”
86. “outra coisa
87. eu vou eh levar a minha galera
88. lá pra o lado de agro
89. porque o circo já tá montado lá certo?”
90. aí ele vai dizer “tá tudo bem professora”
91. “Muito obrigada” aí você fecha a porta
92. e vai eh continua em frente que é a última sala do lado direito é a sala de mineração tá?
93. abriu a porta vai ter uma galera bem colorida esperando por você né?

94. e aí você vai dizer “boa tarde” “*good afterNOON*”
95. “meus amores nós vamos mudar certo?”
96. “agora eu peço que pelo amor de Deus sejam rápidos”
97. porque a gente vai mudar LÁ pra agroecologia
98. e não quero ninguém parando no meio do caminho”
99. porque se não eles vão parar pra tomar água
100. pra conversar né e tudo mais
101. PP : quando você chega lá normalmente eles vão tá em sala já?
102. ANA: é alguns/ alguns podem estar no correDOR né?
103. se for o caso de a gente entrar eles já já estão
104. PP : certo
105. ANA: mas AÍ ah
106. [nesse caso...
107. PP : [eu devo chamar quem tiver no corredor ou não?
108. ANA: pode/pode/ pode gritar porque aí já leva todo mundo né?
109. quando todo mundo for saindo
110. “sigam-me por favor a gente vai ter aula lá
111. a filmagem vai ser lá em agroecologia”
112. eles tão ansiosos por essa filmagem
113. então acho que vai vir todo mundo feito uns carneirinhos assim atrás da gente
114. então
115. aí você traz
116. seus carneirinhos
117. PP : ((risos))
118. ANA: e ah... quando chegar voltou (...)
119. voltou pra agroecologia ((risos))
120. PP : mas se eu me perder [[ninguém vai desconfiar
121. ANA: [[é
122. [porque isso acontece ((risos))
123. ANA: [é a última sala do bloco de agroecologia
124. saiu do corredor de mineração
125. esquerda corredorzão
126. pega a/a/a escada subindo certo?
127. pronto
128. aí vem pra sala a última sala
129. e aí você vai pedir a eles né?
130. que eles agilizem um pouquinho pra sentar
131. se organizar porque a gente vai ter pouco tempo né?
132. por conta desse deslocamento vai ter pouco tempo
133. pronto aí seria pré-aula né?
134. PP : hum
135. ANA: bom
136. ago:ra
137. aí você vai eh... pegar o lápis
138. (...) vai pegar o lápis eh
139. porque eu sempre gosto de colocar no quadro
140. do lado esquerdo não sei se é porque eu sou canhota né?
141. PP : hum
142. ANA: mas eu sempre coloco do lado esquerdo *Good afternoon*:
143. e coloca a data em inglês... né?

144. aí vou passar um tracinho assim outro assim pra dividir
145. e a partir daí fica o uso do quadro quando precisar
146. pronto
147. aí eu vou explicar pra eles QUE
148. PP : eu né eu
149. ANA: você
150. você vai explicar pra eles
151. que:: a gente vai dar uma revisada
152. eh:: em alguns adjetivos
153. vai aprender a comparar:: com adjetivos
154. por quê?
155. porque a gente tava/eu tentei entrar
156. na parte de grupos nominais só que o que eu percebi?
157. eles não/não sabiam nada de artigo
158. nem de/de/ dos determinantes modificadores
159. quando falava de determinante e modificadores “Quem é determinante quem é deter...” então foi tudo por água abaixo
160. aí eu saí destrinchando tudinho né?
161. e aí:: eh hoje seria a vez dos adjetivos
162. PP : tá
163. ANA: e aí eu pensei assim
164. de que forma eles iriam entender melhor adjetivos num é?
165. PP : hum
166. ANA: então eu fiz de forma que eles vão interagir um pouqui::nho né?
167. PP : umhum
168. ANA: e fazendo comparações entre si tal
169. pronto
170. aí o que você vai fazer?
171. você vai dizer “ó gente nós vamos hoJE eh
172. como a gente tá com essa preocupação de trabalhar com grupos nominais
173. a gente vai trabalhar com os adjetivos
174. CERTO?
175. PP : umhum
176. ANA: aí coloca o primeiro slide
177. e aí eh
178. já vai tá tudo ligadinho né?
179. (...) já vou colocar já deixar tudo prontinho
180. e aí [no primeiro slide...
181. PP : [aí eu deixo já ligado antes de chama-los lá embaixo
182. ANA: é é já está
183. PP : ou eu volto e...
184. ANA: não já tá ligado
185. já tá tudo pronto é só ligar o negocinho dali da
186. do protetor que tá economizando energia
187. PP : tá
188. ANA: pronto AÍ
189. você tem que encontrar né?
190. assim, mas antes deles chegarem eu já deixo pra você né
191. já tudo prontinho a aula já (...)
192. PP : ah tá

193. ANA: pronto
194. porque aí eles sabem
195. “ah a *teacher* já deixou tudo prontinho né?
196. quando a *teacher* chegar já tá tudo no ponto de começar”
197. pronto
198. aí você vai passar o primeiro slide mostrar o primeiro slide que tem
199. ah... os personagens dos Simpsons
200. não gosto deles mas aí foi (...) que eu encontrei mais rápido (...)
201. eh: e aí você vai mostrar né que nesse slide ele mostra o:: ...
202. o adjetivo *young*
203. “*Bart is young ah...*
204. *Lisa is younger*
205. *and Maggie is the youngest*”
206. né então a gente tá fazendo essa/essa progressão né?
207. “*Bart is young*”
208. né então eu coloco no quadro “*young*” daquele lado do quadro
209. PP : (...)
210. *Young*
211. PP : umhum
212. ANA: e aí eu coloquei eh como foi Lisa né?
213. aí você vai botar “*Lisa is younGER*”
214. então coloca no quadro younGER e Maggie
215. “*Maggie is the youngest*”
216. então lá do outro lado terceira (...) “the youngest” certo?
217. pronto aí vai passando os slides tem alguns que eu pergunto
218. faço perguntas pra eles
219. assim eu acredito que eles vão conseguir entender
220. por exemplo quando eu digo “*Young*” né?
221. não necessariamente ter que traduzir né?
222. então ah
223. o que eles não conseguirem aí às vezes eu pergunto qual é o opo:sto não é?
224. lembrando que você vai dar aula em inglês /oh/ em português né?
225. porque ah eles não tão habituados com aula em inglês
226. PP : e eles trazem dicioná:rio?
227. eu vou e tra:go?
228. ANA: não não normalmente assim
229. a gente só trabalha com dicionário
230. quando é um caso com um TEXto que a gente vai trabalhar com uma coisa bem específica mesmo né?
231. mas
232. assim
233. leitura e compreensão normal
234. assim num tem muito compreensão geRAL né?
235. aí a gente faz sem o dicionário mesmo
236. PP : certo
237. ANA: ah... inclusive as provas
238. eu faço sem o dicionário
239. agora na aula normalmente
240. um ou outro que TEM dicionário já traz pra sala né?
241. PP : umhum

242. mas eu devo impedir se eles tentarem usar ou não?
243. ANA: não não de jeito nenhum
244. não até porque assim faz parte também do programa
245. no primeiro semestre
246. é fazer com que eles se sintam né?
247. à vontade com o dicionário né?
248. mas assim
249. e saber que é uma ferramenta útil mas que não necessariamente tem que tá ali perto de você (...)
250. vinte e quatro horas por dia né?
251. PP : certo
252. ANA: AH:: PRONto
253. aí você vai passando os slides e vai discutindo
254. tem tem eu coloquei exemplos com eles mesmos né?
255. “Fulano é mais do que Sicrano”
256. então assim a intenção é mostra:r
257. ah...
258. (...) eu coloquei somente comparativo de superioriDAde de adjetivos CURtos
259. porque uma vez que eles entendam esse né?
260. aí o restante
261. os detalhezinhos né?
262. dos adjetivos lo:ngos
263. das exceções
264. e do/do comparativo de igualdade e de inferioridade vai ficar mais fácil né?
265. então eu parti do/do mais difícil ((risos))
266. teoricamente do mais difícil
267. aí eu acho que vai dar certo
268. PP : tá
269. tem algumas atividade que você chamaria atenção?
270. [pra ter cuidado...
271. ANA: [não não normalmente assim
272. Tem TEM
273. normalmente essa turma tem uma galerinha
274. que tem um linguajar meio carregado sabe?
275. aí você precisa ficar de olho pra barrar realmente (...)
276. “ó por favor não quero essa linguagem
277. já falei
278. não quero essa linguagem na sala de aula tá?
279. vamos nos respeitar”
280. pronto
281. mas no mais
282. é tranquilo
283. PP : então as atividades já estão prontas nos slides?
284. ANA: é aí pronto
285. quando passar os slides
286. aí no final vai ter uma tabela com
287. os adjetivos que eu coloquei né?
288. a:h que eu usei durante: os slides né?
289. e aí eu peço pra eles ver/ verem se eles conseguem
290. se lembrar como é que funciona né?

291. a:h tem acho que cinco ou seis da primeira regrinha com “e-r” né?
292. aí eu coloquei o primeiro que era o “*older*” né?
293. e: eles vão tentar fazer os outros né?
294. tentar lembrar os exemplos
295. pelos exemplos eles tentarem completar a/ a tabela
296. se não der tempo
297. aí fica como eh tarefa já pra próxima aula
298. já pra gente retomar isso
299. PP : umhum
300. ANA: vai depender do que eles interagirem nos outros slides certo?
301. PP : certo
302. ANA: [aí pronto
303. PP : [aí pra encerrar [o que é que eu faço?
304. ANA: [pra encerrar assim
305. [se não se não chegar
306. PP : [eu espero o toque ou não tem toque?
307. como é?
308. ANA: olhe vai acontecer que eu acho que alguns querem sair mais cedo num é?
309. e aí você “Espera mais um pouquinho só mais um pouquinho”
310. tentar ... segurar o máximo que puder né?
311. mas aí vai ter um momento que “professora o Ônibus” num é?
312. “tá bom”
313. “pode ir”
314. “*good bye*” num é?
315. e aí:: eh o que sobrar a gente retoma na próxima aula
316. eu acho que não vai dar tempo de ver a tabela
317. PP : umhum
318. ANA: mas assim eu coloquei já prevenindo pra uma retomada pra aula seguinte num é?
319. pelo menos essa apresentação né
320. nesse/nesse primeiro momento
321. PP : [aí eu desligo tu:do, levo o material?
322. ANA: [certo? aí pronto
323. quem terminou ó
324. vamo deixar
325. se não der tempo viu a gente deixa a tabela pra próxima aula
326. eu faço com vocês
327. a gente discute
328. a:::h sim outra coisa aí sim
329. na próxima aula tragam o dicionário
330. porque aí:: eu queria trabalhar com eles assim (...)
331. porque tem *old* e tem *young* né? pra eles verem
332. tem *tall* tem *short* num é?
333. assim eu procurei muito que tenha sempre um (...)
334. pra/pa eles depois eles vão tentar pensar
335. como seria o comparativo o superlativo desses outros né?
336. aí pronto
337. aí “Tchau gente”
338. “*Thank you*” né?
339. “*Bye-bye*” ((risos))

340. PP : ok
341. ANA: aí desmonta tudo TÁ? ((risos))
342. PP : peço ajuda a alguém ou não?
343. ANA: (...) [[é:: ((risos))
344. [[posso pedir ajuda a algum alu:no?
345. PP : [não normalmente eu não peço
346. porque eles já saem tão apressados
347. aí:: eu não peço
348. e assim também eu não tenho mais aula
349. então fica terminando tudo bem direiti::nho
350. tranqui::lo
351. PP : tranquilamente
352. tá ok professora muito obrigada
353. ANA: ok?
354. PP : mais algum deta:lhe? ((risos))

Instrução ao Sósia – Professora Isabel

1. PP : bom então a gente vai fazer um procedimento agora que:
2. se chama
3. instrução ao sósia né?
4. então como é isso?
5. você vai supor que eu sou
6. sua sósia
7. Isabel: Umhum ((risos))
8. PP : ((risos)) e que:: eu vou substituí-la... tá?
9. ne/nessa sua próxima aula
10. e:h
11. e aí: eu quero que você me dê as instruções
12. necessárias
13. pra que ninguém note
14. essa substituição
15. Isabel: ahã ((risos))
16. PP : (...) eu sou igualzinha à você
17. e todo mundo tem que ver/ me ver fazendo as mesmas coisas que você faria
18. Isabel: ahã
19. pra que ninguém note a diferença
20. ISABEL: hã ((risos))
21. PP : então você pode começar assim
22. a partir do momento
23. o máximo de detalhes possível
24. a partir do momento em [que... eu chegue
25. ISABEL: [inclusive de comportamento?
26. PP : sim exatamente
27. que eu chegue aqui
28. o que é que eu fa:ço
29. por onde é que eu pa:sso
30. a minha postu::ra
31. até chegar em sala de a:ula certo?
32. durante a a:ula e no final
33. ISABEL: Umhum
34. PP : você pode ir dizendo aí eu vou
35. ISABEL: até antes de entrar na sala também?
36. PP : antes de entrar na sala também
37. ISABEL: tá a partir de que momento?
38. desceu do CARRO? ((risos))
39. PP : é pode ser ((risos))
40. desceu do carro...
41. ISABEL: ahã
42. então a aula de hoje especificamente né?
43. PP : então me diga aí o que é que eu faço
44. ISABEL: tá então você parou carro
45. ali perto da sa:la
46. que não é bem um estacioname:nto
47. aí desce com o material e já vem no corredor que é da sala

48. aí nesse corredor você vai passar
49. ver os alunos
50. que estão reunidos ali na cantina porque minha aula é depois do intervalo
51. aí:: fala oi e sorri:
52. já fala “oi vamo pra sa::la?”
53. “estão animados?”
54. tá faz alguma comunicação né?
55. chama assim eles mas não seria né assim
56. com bom humor
57. aí vem pra sala
58. e:h já pega o seu note pra ligar o data-show
59. PP : mas você antes disso
60. quer dizer EU ((risos)) eu devo
61. sei lá
62. ir na sala dos professores
63. falar com alguém ou já vou direto pra sala?
64. ISABEL: não direto pra sala
65. [aí
66. PP : [eu paro pra conversar com eles assim muita coisa
67. com os alunos?
68. ISABEL: não não
69. só fala “oi”
70. PP : cumprimento só
71. ISABEL: é e se já tiver na hora
72. já chamo pra ir
73. “vamo vamo”
74. agora
75. se não tiver na hora que eu acho que vai ser o caso
76. ir antes um pouco
77. já que eles vão tá no intervalo pra ver se já tá funcionando o data-show
78. por que se não (...)
79. na sala dos professores aí sim
80. na sala dos professores pra pegar um
81. data-show pra ligar porque agora né?
82. já tô eu já fico esperta com isso
83. pra ver se ele tá funcionando
84. e:::h
85. daí liga
86. o data-show
87. o computador
88. PP : então eu devo preparar tudo isso antes
89. ou quando os alunos tiverem já em SAla ou tanto faz?
90. ISABEL: não é melhor
91. PP : (...)
92. ISABEL: é melhor assim
93. eh verificar antes
94. e:: já tá ligando quando eles tiverem chegando né?
95. é melhor se não tiver nenhum imprevisto
96. eh porque até/ o/ o tá ligando é o tempo/ porque eles nunca vêm no mesmo
97. é pra eles chegarem eh eh

98. oito e vinte já tá na sala né?
99. mas isso dificilmente acontece antes das oito e meia
- 100.PP : umhum
- 101.então é o tempo de ir ligando e conversando com os alunos que já tã::o
- 102.chega::ndo e::h
- 103.aí então geralmente vêm perguntar mesmo coisas eh::
- 104.pessoais ou da aula passa:da
- 105.e::h
- 106.ou coisas/ alguma curiosidade sobre você
- 107.((risos)) sua vida então vão perguntando
- 108.enquanto isso você vai arrumando o material
- 109.PP : aí eu devo responder ou
110. não entrar muito (...)
- 111.ISABEL: sim eh... não
- 112.responder mas sem entrar em detalhes
- 113.tentar já:: tipo fazer uma outra pergunta pra tirar o foco da/ do pessoal né?
- 114.e::h mas não deixar de responder não
- 115.não deixa de responder não
- 116.e::h num e:h
- 117.sempre alegre sorrindo
- 118.permitindo mesmo a aproximação professor-aluno
119. e::h favorecendo esse entrosamento
- 120.da turma com/ com/ com você
- 121.e:: daí quando
- 122.se der oito e meia
- 123.ainda tiver você vê um movimento ali fora assim
- 124.aí chama “e aí vamo entrar são oito e meia vamo logo” tal
- 125.e aí e::h pra aula de hoje...
- 126.PP : oito e meia ou seis e meia?
- 127.ISABEL: não a aula é a segunda
- 128.PP : ah tá
- 129.ISABEL: que aquele dia adiantou lembra?
- 130.PP : sim sim
- 131.ISABEL: porque ia ter alguma coisa o professor faltou
132. ia ter alguma coisa no segundo horário.
- 133.PP : lembro
- 134.foi é uma reunião
- 135.ISABEL: e o professor do primeiro horário faltou então trocou
136. por isso
- 137.aí por isso que eu falei que eles vão tá no intervalo né?
- 138.não vai ser a primeira aula
- 139.aí eu/eu ah o intervalo é das oito às oito e vinte
- 140.mas acaba eles che/ tá todo mundo na sala assim já pra começar a aula oito e meia
- 141.então eu tento chegar umas oito e dez
- 142.PP : então a aula oficialmente é oito e vinte mesmo né?
- 143.ISABEL: é/é pra começar
- 144.PP : (...)
- 145.ISABEL: o horário oficial é oito e vinte
- 146.o horário oficial
147. mas é que eles falam que a cantina fica cheia não dá tempo deles comerem

148. que até pedir
149. até chega: r né já viu
150. mas sempre tem uns que chegam antes
151. aí já vai aquele entrosamento né?
152. às vezes até já vou eh
153. que eu vejo que tá demorando já vou começando um assunto
154. vou já intimando os que tão lá fora pra entrar
155. e::h e sempre tem um que chega atrasado mesmo
156. aí não tem jeito
157. aí já pega o bonde andando
158. não tem como
159. e aí hoje especificame::nte começar
160. com informes que pediram pra dar da/da eleição
161. e::h falar alguma coisa rápida da greve
162. até acho que vão perguntar isso né?
163. PP : a assembleia foi ontem né?
164. ISABEL: é é
165. e::: pra sonda::r se querem (...)
166. tem atividades pela internet
167. esse tempo pra não ficarem parados
168. avisar pro monitor que tem monitoria
169. porque teve um processo seletivo faz uma ou duas semanas
170. e::: o monitor vai tá aqui e eles podem né
171. nesse tempo
172. fazer atividade e tirar dúvida com o monitor pra não ficar parado mesmo durante a greve
173. eu vou incentivar isso
174. é pra você incentivar isso
175. PP : ah ok
176. ISABEL: né e manter o contato com os estudos
177. não só com o inglês
178. durante a greve pra não depois chegar super enferrujado
179. [e:::
180. PP : [e eles já
181. quando entram já sentam tranquilos
182. ou você precisa pedir silêncio atenção?
183. ISABEL: precisa é
184. precisa pedir
185. PP : eu precisarei pedir silêncio
186. ISABEL: tem um aluno específico
187. ele senta na frente
188. daí a gente pede ele não ouve
189. ele tá tão empolgado falando
190. então assim mas eu sempre
191. eu chamo atenção assim mas sempre com bom humor
192. nunca assim sério só tiver alguma coisa mesmo grave
193. sabe?
194. eu vou mesmo na o:nda né::?
195. eh faço uma brincadeira
196. pra sempre ter esse entrosamento

197. daí os alunos dão risada
198. mas eu sempre chamo mesmo
199. “vamo lá”
- 200.e::h “para de falar agora agora é minha vez”
- 201.sabe esse tipo de coisa né?
202. “já falou dema:is”
- 203.“O::H presta atenção em mim eu tô aqui”
204. essas coisas
- 205.que a sala é realmente uma sala cheia
206. PP : umhum
- 207.ISABEL: você tem sempre/hora que para um começa outro né?
208. mas eu tento assim
209. só quando tive::r
210. uma conversinha ou outra eu tento ignorar pra também não ficar toda hora parando
211. a aula né?
- 212.PP : tá então se for uma coisa que [não tiver atrapalhando não
- 213.ISABEL: [não é
214. chama uma atençãozinha assim rápida
- 215.se tiver alguém fazendo alguma coisa
216. mas se/se assim eu tento né mais com quem realmente tá atrapalhando
217. porque se não vai a aula toda só chamando atenção né?
218. então às vezes eu tento falar num tom mais a::lto
- 219.OU mudar assim o tom de voz
- 220.pra que eu não precise chamar atenção
221. mas que a pessoa se ligue
- 222.PP : umhum
223. ISABEL: sozinho entendeu?
- 224.PP : certo
- 225.ISABEL: mais essas estratégias assim
- 226.fazer alguma coisa que chame atençã::o
- 227.sem eu precisar falar... né?
- 228.às vezes eh andar pela sala
- 229.às vezes tem
- 230.algum aluno que tá atrapalhando assim
- 231.mas não É uma coisa que precise faLAR assim
232. eu vou andando pra perto
- 233.mas continuar falando o que eu tenho que falar pra não perder tempo
234. então eu vou circulando assim na sala e vou bem perto de quem tá
235. porque daí a pessoa “opa” né e para
- 236.PP : certo
237. ISABEL: e::h
- 238.aí é isso aí quando tá na frente já tô aqui
- 239.então já num é/quando é lá atrás você indo ele já as vezes se tocam
- 240.daí aqui na frente eles já tão acostumados
241. porque eu tô aqui mesmo
242. num tem muito isso mais pra chamar atenção
- 243.eh daí eu vou falar da questão do cronograma
244. por te:r
- 245.não ter tido
246. duas aulas que estavam previstas no meu cronogra:ma

247. aí dois assuntos
248. eu vou ter que deixar de fo:ra
249. por enquanto né?
250. pelo menos a não ser que depois com o calendário eu consiga arrumar
251. quando voltar a greve
- 252.ter pra fazer aula e:xtra
- 253.que daí a gente vai ver
254. daí eu tento depois dar no inglês dois
255. como eles tão no inglês um né?
256. eu tento dar no inglês dois
257. mas que eu quero fazer atividades assim
258. mandar pela internet coisas
259. que daí já vou tá também abordando esses assuntos né?
260. eu tentei tirar os menos prioritários eh
- 261.depois tenho que olhar direito
- 262.quer dizer gênero textual tenho certeza que é um
263. porque eles já veem em português
- 264.PP : Umhum
- 265.ISABEL: então não abordar teoRIA do gênero textual
- 266.como eu vou realmente trabalhar com o GÊNero
- 267.então eu vou ficar discutindo (...)
268. não discuto mesmo o assunto em si
269. como uma/ a parte teórica
270. aí eu cortei també:m
271. vou ter que olhar que eu não lembro
- 272.PP : eu devo fazer a chamada ou passo lista ou.?
- 273.ISABEL: a chaMAda não
274. faço a chamada no final
275. é quando tiver acabando
- 276.assim vê que tá acabando o último exercício
277. que daí tem uns que já acabaram
- 278.tem uns que ainda tão fazendo
279. aí dá/ aí eu faço
280. justamente pra não perder muito tempo
281. eu não gosto de passar lista porque a gente/ as
282. que acaba você não tem o tempo da chamada passando a lista
283. mas... eu gosto de saber o nome do aluno
284. e se eu não fizer a chamada eu não sei o nome do aluno
285. então eu só vou conseguir decorar fazendo a chamada
286. e a lista de qualquer forma o aluno para pra assinar
287. e tira a atenção do mesmo je:ito
- 288.então né cada um uma hora mas tira
289. então eu prefiro fazer
290. eu gosto de ter essa
291. saber mesmo cada aluno quem é cada um
292. sabe até por que eu faço avaliação qualitativa
293. eu falo isso pra eles
294. e aí eu preciso mesmo
295. saber melhor assim pra poder fazer essa avaliação qualitativa
296. saber quem é cada um

297. e::h
 298.bom aí depois de falar um pouquinho do cronograma
 299.vou retomar um pouquinho da última aula porque eu/eu parei
 300. tava eh conhecimento prévio junto com estratégias de leitura
 301. que eu acho que tá muito ligado
 302. essa é uma coisa também que nem
 303. o assunto é o mesmo
 304.que eu sei que todo mundo que dá inglês instrumental dá
 305. mas aí essa abordagem eu pense:i
 306. AGORA na última aula que eu dei disso que eu pensei em juntar né?
 307.aí eu tava falando sobre conhecimento prévio
 308.e::h conhecimento de mu::ndo
 309.eh conhecimento linguí:stico
 310. conhecimento eh de gênero textual
 311. né aí eu vou só retomar rapidinho
 312.PP : (...)
 313.ISABEL: hã?
 314.PP : eu devo retomar? (...)
 315.ISABEL: é isso
 316.você deve retomar
 317. mas só assim o ponto principal
 318. é
 319.porque daí já tô:::
 320.já/já falei dos três né?
 321. aí (...) a retomar porque agora vem os [textos (...)]
 322.PP : [eu devo retomar de forma que eles contribuam ou eu mesma faço (...)]
 323.ISABEL: é é legal primeiro perguntar
 324.“ah vocês le:mbram o que é i:sso?”
 325. ou/vam/ ou/ou você pode e::h
 326.dependendo de/ do/ do/ da interação assim da turma
 327.falar e fazer assim umas perguntas mais específicas
 328. “dá um exemplo”
 329. pedir exemplo e::h
 330. de quando se usa aquilo
 331. ou/mas assim bem só uma pincelada pra num entrar já no exercício do nada né?
 332. aí eu vou da:r...
 333. você vai dar a charg/uma charge
 334. que é pra eles usarem o conhecimento prévio
 335. pra fazer a discussão do/do...
 336. conCLUIR o significado mesmo da charge
 337. e::h
 338. são duas charges na verdade
 339. né aí e pensar que conhecimentos
 340. refletir sobre que conhecimento foi necessário pra poder interagir com o texto
 341. e fazer a compreensão dele
 342. depois eu vou... você ((risos))
 343.PP : ah
 344.ISABEL: vai dar uma receita em espanhol [com palavras inventadas]
 345.PP : e aí nessa atividade da charge
 346. quanto tempo mais ou menos eu devo levar?

- 347.ISABEL: OLHA vai de/é no mínimo cinco minutos
 348. mas aí depende um pouco da empolgação da turma em discuti:r
 349. o assunto né?
 350.aí sempre tem turma que
 351.é rapidinho
 352. essa como essa turma é grande
 353.é grande mas são poucos que falam
 354. eu acho que vai de cinco a sete minutos
 355. no MÁximo
 356.sete minutos (...) a primeira acho que vai demorar mais
 357. sete a primeira e cinco a segunda
 358. e::h...
 359.PP : caso
 360.eles se empolguem e tal eu devo
 361.(...)?
 362.ISABEL: até no máximo dez
 363. até no máximo dez minutos se eles se empolgarem ((risos))
 364. eh não eles não falam muito mas tem uns que se empolgam é isso
 365. tem dois ou três alunos que acabam até saindo do assunto assim
 366. aí é legal falar “AH”
 367. eu não/não desprezo não
 368. eu deixo falar
 369. às vezes a turma ri
 370.mas eu ouço mesmo que não tenha nada a VER
 371. falo “nossa viajou” sabe?
 372.mas eu eu ouço eu respeito
 373.assim
 374. não fico chamando atenção que tá rindo
 375.mas assim eu falo dou um feed back mesmo
 376.falo “ah legal tal então agora vamo ver” né?
 377.então quando não é uma coisa que não vai contribuir mesmo
 378.o que o aluno tá falando não vai contribuir com o aprendizado
 379. coletivo
 380. eu OUÇO falo legal e tento já passar pro próximo
 381. quando é alguma coisa que vai trazer
 382.tem a ver com o conhecimento coletivo mesmo
 383. que vai às vezes o aluno que tem traz alguma coisa nova que eu nem tinha pensado
 384. aí eu já deixo mais... sabe
 385.quando traz uma luz assim que é legal
 386.quando tem a ver né?
 387.PP : ok
 388.ISABEL: eh... aí depois
 389.das duas charges
 390. tem um texto
 391.um /um/ é uma receita só que espanhol
 392.só que tem umas palavras inventadas
 393. já viu esse?
 394. PP : não acho que não
 395.ISABEL: esse/esse é desse livro da PUC que eu te falei
 396. é BEM antigo mas funciona super bem

397. aí::: é pra ele::s trabalharem inferência lexical
- 398.né (...)
- 399.usando com base os cognatos
- 400.porque espanhol é muito parecido mas por ser muito parecido tem palavras inventadas exatamente porque se não ia ficar muito fácil...
- 401.né?
- 402.aí as palavras-chave como ingredientes e modo de preparo só pela posição que tá dá pra saber o que que é
- 403.então só que como é parecida com espanhol é uma palavra maluca lá no lugar
- 404.né?
- 405.então pra trabalhar essa inferência
- 406.usando o conhecimento prévio né?
- 407.e justamente o gênero textual e::
- 408.as estratégias de leitura que na verdade eu ainda não/ eu ainda vou falar no final né?
409. então eles vã:o usando e depois reflete quais estratégias
- 410.eu já falei
- 411.já foi falado do conhecimento prévio
412. mas não que estratégias vão ser associadas ali
- 413.PP : certo
- 414.ISABEL: e:::h aí essa receita tem no slide
415. mas também
- 416.é pra dar uma folha
- 417.que já tá xerocada pra cada um
418. porque é mais fácil eles pararem discutirem pensarem
419. e a pessoa pode fazer em dupla esse tá?
420. que é pra realmente pra trocar mesmo essa informação
421. e::sse
- 422.vai leva::r uns vinte minutos
- 423.pra eles fazerem
- 424.eh embora que pareça ser muito simples
425. tem aluno que realmente não consegue sair do lugar né?
426. aí eu vou é pra você ir
- 427.olhando como que tá o andamento
428. e às vezes dando umas dicas pro aluno conseGUIR andar
429. pra ele não ficar ali parado
430. porque às vezes e:::h
431. você vê que ele não tá conseguindo enxergar NADA do texto
- 432.e aí não sai do lugar
- 433.e daí dá alguma dica não dá a resposta mas fazer alguma coisa que ele pe:nse né?
434. e que dê um clique nele pra ele ir adiante né?
- 435.PP : tá
- 436.ISABEL: né por exemplo
437. nesse texto tem eh *pirulas* tá no lugar de claras
438. né a palavra *pirula* que lembra pílula
439. então se ele às vezes o aluno vai lá e põe que *pirula* é pílula
440. aí:: sei lá assim “mas isso daqui que texto é esse?”
441. “é uma receita”
442. “e tem alguma receita que faz com pílula?”
443. né aí fazer essas perguntas
444. eh ou então

445. A::h põe lá que é ovo
 446.PP : umhum
 447.ISABEL: aí porque viu que é pra bate::r
 448. em ponto de neve
 449.daí perguntar
 450.“mas é/é/é ele todo que deixa em ponto de neve?”
 451.e também sempre::
 452. quando der atividade
 453. e::h...
 454.falar/ um alerta que tem sempre que dar
 455.falar “ó primeiro vocês tentem fazer um pouco depois eu vou ajudando”
 456.porque se não eles
 457.já querem respostas
 458. ou então um aluno já quer dar a resposta pro outro
 459. e não dá tempo de pensar
 460.então é sempre explicar no começo
 461. “olha primeiro deem um temPinho cinco miNUtos pra pensar”
 462. eh “não fique respondendo coisas”
 463.“deixe todo mundo pensar porque às vezes
 464. você dá a resposta o outro num/num ainda não chegou no raciocínio e vai ter a resposta enquanto ele não entende a linha de raciocínio para chegar ali”
 465. então embora ainda assim eles não respeitem isso
 466. às vezes acabam falando né?
 467. mas eu sempre tento dar o alerta
 468. e quando um fala eu falo “num fala AGORA”
 469. eh dou alguma faço alguma brincadeira assim pra eles irem
 470. com o tempo se acostumando que tem que ter um tempinho pra cada um pensar sozi::nho
 471. ou em dupla que seja mas né
 472.pra ter o racio/ pra/prá ativar o raciocínio mesmo né?
 473.PP : mesmo dentro da dupla né?
 474.ISABEL: mesmo dentro da dupla
 475.ou inter-duplas?
 476.ISABEL: é é
 477. sempre tem um momento pra pra ativar
 478. pra não ter tudo pronto num é?
 479.é eu sempre tento dar essa orientação
 480.e aí... depois
 481. ir passando mesmo
 482.pela/ pelas e:h pelas carteiras
 483.e ve::ndo aí:: alguma coisa que::
 484. que vai ser algo que vai que seja muita explicação
 485. aí deixa passar errado que depois discute com o grupo porque tem coisa que já dá pra saber assim que a maioria não vai entender
 486.que são coisas que precisam de muita estratégia
 487.que nem tem um lá que é o “polvo de mochai” que é o fermento
 488. né isso vai dar dificuldades pra entender
 489.então daí explicar todo o processo pra entender que aquilo lá é o fermento
 490. eh são muitas explicações então eh eh dá só
 491.quando precisar dá uma diquinha assim

492. que tiver alguma coisa que você já sabe que vai dar a dica sem dar resposta né?
 493. que num não vá se expandir muito né?
 494.[aí:::....
 495.PP : [se tiver algum aluno ou alguma dupla que
 496.esteja fazendo outra coisa
 497.ou que não /que não se dedique à atividade fique parado...
 498.ISABEL: eu/eu chamo atenção com brincadeira
 499. assim
 500. e::h...
 501. é chegar e e falar
 502.“ah e aí num vão fazer por quê?”
 503.é que na hora assim né pode vir coisa diferente
 504.mas e::h “CADÊ por que não tão [fazendo?”
 505.PP : [(...)
 506.ISABEL: de/de/ não deve ignorar
 507.não ignorar não
 508.mas “e aí por que não tão fazendo?”
 509. mas assim
 510.eu tento falar mas não de forma sisuda... sabe?
 511. “não vamo tenta::r”
 512.eh “deixa isso pra outra ho::ra”
 513.“isso daí você pode fazer depo::is” sabe?
 514.PP : hum
 515.Isabel: eh tenta ter sem/ essa postura assim
 516. eh a tentativa é de nunca bater exatamente de frente
 517. mas ir pelas beiradas sabe?
 518. eh mas não ignorar também não
 519. eh até se tiver aluno com celular
 520.eh falar “NÃO”
 521. “CELULAR aqui?”
 522.“ não tô acreditando não” né?
 523. “agora não é hora”
 524.“a hora que for a hora eu avi:so” sabe?
 525.PP : certo
 526. Isabel: ah sim falar em celular
 527. aí não tá na hora de fazer o texto
 528. porque a ideia agora é são as estratégias sem o dicionário
 529. porque::
 530.já expliquei isso mas sempre tem que retomar
 531.porque vira um vício
 532. o dicionário muitas vezes atrapalha
 533.então é um/ é um outro momento agora tem que praticar isso sem
 534. que momento de usar vai ter o momento de usar e que não é agora
 535. então eles querem pegar pra traduzi::r, num é?
 536. só que não é o momento
 537. aí va::i
 538. daí se sentir que eles não tão conseguindo assim
 539. tal
 540. travo::u
 541.já deu já deram o máximo

542. aí vai
543. pra lousa
544. e vai explicando
545. e vai fazendo pergunta pra ver se eles conseguem chegar na/no que eles não conseguiram responder
546. PP : e o tempo máximo é vinte minutos mesmo né?
547. ISABEL: não vinte minutos pra eles terminarem né?
548. depois vai mais uns dez pra discussão
549. PP : tá
550. Isabel: mais ou menos
551. PP : mas aí eu fico preciso ficar controlando o tempo
552. “olhe falta tanto” ou não?
553. ISABEL: não eu não fico controlando o tempo
554. não
555. é mais pelo ritmo da turma mesmo
556. eu calculo assim pela experiência mas...
557. PP : umhum
558. você não diz eu não devo dizer “ah você tem tantos minutos”
559. ISABEL: não não
560. eu acho que eu deixo livre aí eu vou vendo como tá o andamento
561. se eu sentir que já não tá/que eles não tão mais conseguindo
562. já deram o máximo aí eu paro
563. e também se/se já passou muito do tempo e:::h
564. eles ainda tão tentando porque às vezes eles querem tentar mais né
565. mas aí eu já vi que tá/tá/tá indo MUITO além...
566. eu não fiz esse cálculo do tempo agora
567. eu vou pelo tempo que tá faltando de aula né?
568. PP : certo
569. ISABEL: e:::h porque por exemplo eu vou dar aquele comunicado
570. pode ser que eles perguntem muita coisa
571. da greve
572. pode ser que eles perguntem muita coisa entendeu?
573. então dependendo do tanto que tiver pra fazer outra atividade (...)
574. porque as outras duas tem a da receita e tem a “problema na *clamba*”
575. esse você já viu?
576. que é um texto em português com um monte de palavra inventada?
577. “problema na *clamba*”
578. PP : se não me engane eu acho...
579. não tô lembrada agora
580. ISABEL: eh esse pra esse dá mais tempo assim
581. uns quarenta minutos
582. quare::nta...
583. tem que ser bem rápido na outra parte mesmo né?
584. mas aí se eu vejo que tá tomando muito tempo da outra
585. e eles ainda querem continuar
586. aí eu falo “não vamo lá a gente vai discutindo em grupo eu pergunto e vamo vê aí o que é que vem”
587. ou por outro lado às vezes eles já querem discutir
588. eu falo “não calma gente”
589. “tentem agora as duplas”

590. “depois a gente discute em grupo” né?
 591. tem/ é importante esse momento
 592. então eu sempre falo pra eles a importância dos momentos
 593. que eles têm que saber que cada hora é um momento
 594. [então eu vou controlando isso...
 595. PP : [e na hora da discussão como é que eu faço?
 596. ISABEL: aí na hora da discussão
 597. daí vai tá o texto lá no slide
 598. e aí vai com é/é o da receita é assim...
 599. e::h
 600. as palavras que não
 601. e::h na verdade é (...) com tudo né
 602. cada palavrinha...
 603. aí as que são cognatas eles já vão dizer
 604. “ah como você sabe?”
 605. “ah porque é parecida”
 606. e as que não são perguntar
 607. eh “e essa?”
 608. aí vê se eles vão responder
 609. se responder certo
 610. aí “por quê?”
 611. “como você chegou nessa resposta?”
 612. pra quem não respondeu certo
 613. quem não conseguiu responder entender
 614. o por que que aquilo é aquilo né?
 615. e::h e se ninguém descobriu
 616. aí eu faço perguntas né?
 617. vou mostrar a linha de raciocínio
 618. e::h por exemplo
 619. o “*polvo de mochai*” que as ve/ eh eu acho que numa turma grande vai ter sempre
 alguém que vai conseguir
 620. até mais de/de uma dupla com certeza
 621. mas em turma pequena as vezes pode acontecer que não
 622. mas você fala “OLHA até aqui foi isso isso e isso”
 623. “que é que dá pra fazer com isso com esses ingredientes?”
 624. eles vão falar
 625. “um bolo um pudim”
 626. aí va/aí vai fazendo perguntas né?
 627. aí bom “ah o bolo”
 628. aí chegou na conclusão que é o bolo
 629. “o que que tá faltando de ingrediente pra fazer o bolo?”
 630. eh “que vai nessa quantidade?”
 631. aí eles vão pensar
 632. daí acho que geralmente tem a resposta certa
 633. então eu falo “que é que tá faltando?”
 634. ou então uma hora lá assim que tem uma palavra que tem “*mosta*” que é untar
 635. “olha até AQUI eh eu já usei todos os ingredientes
 636. tá tudo lá já todos os ingredientes misturados
 637. o que é que eu vou fazer agora?”
 638. daí eles falam “ah vai por numa assadeira”

639. “e antes de por na assadeira tem que fazer o que?”
 640. aí “ah untar”
 641. “tá untar”
 642. então eu faço perguntas pra eles responderem sem eu falar
 643. “isso é untar e pronto” entendeu?
 644. que aí eles vão respondendo
 645. PP : geralmente eles vão participar mesmo?
 646. provavelmente eles têm uma boa participação?
 647. ISABEL: eles sim sim têm
 648. no começo eles ficam quietos
 649. eh... até uns./quer dizer né é que também
 650. não sei né porque como é primeira turma
 651. os alunos mesmo ainda não têm todo esse entrosamento
 652. só que como não tem eu não dei aula semana passada
 653. e já tô assim né::
 654. teve aquela outra que também não
 655. então talvez eles já tenham/ estejam num entrosamento que eu ainda não peguei
 656. [[porque a gente sabe que faz diferença
 657. PP : certo [[eles tão na/na quarta aula né?
 658. ISABEL: é
 659. minha né mas só que
 660. de outras disciplinas mais
 661. então talvez eles tenham um entrosamento já maior do que quando/ da última aula que eu dei
 662. PP : certo
 663. ISABEL: né?
 664. Porque acho que às vezes o aluno fica com medo DO outro num é?
 665. depois que a turma tá entrosada já fala mais
 666. e aí é isso também
 667. com/ com/ com a aula né
 668. com o tempo fazendo brincadeira também
 669. eles começam a
 670. se sentir mais à vontade pra falar
 671. então como esses aí já vão ser
 672. no caso da receita já vai ser a terceira atividade
 673. acho que já vão falar mais
 674. e também já que foi feito em dupla
 675. eles tiveram um tempo pra pensar
 676. nas duas primeiras que são as charges
 677. eu acho que vão responder aqueles que já respondem mais
 678. que são mais participativos que sempre querem responder primeiro [[né?
 679. PP : [[certo ((risos))
 680. ISABEL: e aí num num...
 681. e aí eh nesse momento não tem como né?
 682. aí só eu quando já responde assim na lata
 683. eu tenho que perguntar “mas por quê?”
 684. ou então apontar alguém diferente pra responder
 685. mas assim não é sempre/ que às vezes a pessoa num/ TRAVA né?
 686. mas se eu vejo assim
 687. às vezes um aluno que eu percebi que entende:u

688. só pra ser outro pra responder tal
 689. ou ver alguém que é menos desinibi:do também
 690. pra num dar aquela travada né?
 691.PP : umhum
 692.ISABEL: então eu observo assim e peço pra alguém responder pra não ser sempre os mesmos
 693. e aí nesse da na receita e o da “*clamba*” eu vou acompanhando
 694.porque eu sei que tem aluno que num/ ele nunca vai participar
 695.passa o semestre inteiro e num...
 696. então aí eu vou na carteira
 697.já sei que aquele aluno é mais tímido
 698.daí eu faço a pergunta ali pra e::le
 699.vou pra poder ver como é que tá o desenvolvimento sabe?
 700.passo ali que daí eles respondem né?
 701. quando é mais individual assim
 702. num tá todo mundo prestando atenção
 703. então eu sempre vou
 704. fazendo isso também
 705.ou você agora ((risos))
 706.PP : ((risos))
 707.ISABEL: e:::h que mais?
 708.PP : tem outra coisa né?
 709.depois da receita? (...)
 710.ISABEL: é::: daí na hora da explicação não dar a resposta final
 711. a não ser que não tenha jeito
 712. mas acho que nesse texto sempre tem
 713. sempre alguém responde assim né?
 714.e aí se respondeu na lata mostrar
 715.“ah por causa disso disso disso e disso que é assim”
 716.e se num responder aí dar as dicas pra responder
 717. aí depois de “problema na clamba” que é um texto em português
 718. que daí/aí só a primeira parte que tem o tempo
 719.porque é/eh/ eu faço duas perguntas sobre o texto pra eles responderem em um minuto
 720.porque é pra ver quem chega no final
 721.só dá pra responder quando chega no final
 722. então tem gente que fica lá na primeira palavra que não conhece e não sai dali
 723.que é pra trabalhar a importância do skimming
 724. né aí:: eh também numa turma grande assim vai ser mais de um (...) que vai responder
 725.então eu pergunto
 726.eh... eh
 727.é um TEXto que fala que a pessoa ia pra praia
 728.ia chamar um amigo pra ir pra praia
 729.e aí::...eh resolveu ligar invés de ir até onde o amigo tava
 730. resolveu ligar mas na hora de colocar o cartão pra ligar viu o amigo passando com alguém
 731. e aí se deu conta que o amigo já tinha seu programa
 732. e daí resolveu ir pra praia sozi::nho
 733. aí chegando lá não tinha ninguém
 734. tava tão vazia a praia que ele até ficou preocupado não tinha ninguém
 735. mas aí esqueceu a preocupação e/e foi nadar sozinho

736. aí tava tão bom tão em paz que resolver ficar pelado
 737. aí quando saiu do mar ele foi nadar pelado quando saiu não tava nada lá
 738. só que isso assim tem um monte de palavra inventada
 739.PP : ah conheço não
 740.ISABEL: é e o aluno a:::cha
 741.que essas palavras são do português mesmo e que ele que não sabe né?
 742. mas na verdade são palavras todas inventadas
 743.que até pra trabalhar i:sso né
 744. porque a palavra num é nada sozi::nha
 745.que é qualquer sequência de letras e sons que é uma convenção que aquilo é assim
 746.PP : umhum
 747.ISABEL: eh...
 748.mas aí
 749.tem aluno que vê a primeira/que nem “*clamba*”
 750. “*clamba*” é uma palavra que num existe ele para
 751. “problema na *clamba*”
 752. e fica tentando descobrir o que é “*clamba*”
 753. aí tem outra lá que é “*drão*”
 754. aí tentando descobrir o que é *drão*
 755. e o aluno que vai até o final consegue responder
 756. as duas perguntas que eu vou fazer
 757. que você vai fazer ((risos))
 758.PP : tá ((risos))
 759.ISABEL: eh que tipo de problema teve o narrador
 760. qual problema que ele teve
 761.e onde que aconteceu o problema né?
 762. então aí quem leu até o final responde isso
 763.“ah ele eh foi roubado e tava na praia”
 764. né é isso basicamente
 765. aí depois que teve então o/o geral
 766. daí /daí eles explicam um pouco mais
 767.“ah ele ia chamar”
 768.e dá uma explicação (...) do que ele entendeu na primeira leitura
 769. aí sim eles vão voltar pro texto
 770.e aí fazer inferência de cada palavra inventada... né?
 771. ah aí (...) esse/ eles se empolgam né?
 772. aí dependendo do tempo que tive:r eu
 773.corto e aí vou/ vou junto fazendo perguntas sem dar resposta
 774.perguntando pra eles me darem resposta
 775. eu nunca gosto de chegar e falar
 776. “ é isso aí pronto e acabou” não
 777. eh::: e se ficar muito pouco tempo assim pra essa atividade
 778. aí eu falo pra eles tentarem fazer
 779.cada um com calma
 780.porque num vai ter como procurar no dicionário mesmo que não EXISTEM
 781.essas palavras
 782.e daí depois eu só discuto na outra aula daí
 783.que daí eles vão ter (...) mais
 784. mas a ide::ia
 785.PP : são várias palavras (...)?

- 786.ISABEL: são várias várias várias
 787.PP : então não é só praia ou...
 788.ISABEL: eu te mostro depois não não não
 789. são várias palavras
 790. assim umas são bem fáceis outras são mais difíceis de descobrir
 791. que nem tem uma que é é “então resolvi ir *no toti*”
 792. como são duas palavras eles ficam achando que é ir no mar ir no alguma coisa
 793. mas é “então resolvi ir sozinho”
 794. as duas são sozinho
 795. e aí tem que explicar toda a questão do contexto global
 796.que você não pode só considerar o contexto imediato
 797.que duas palavras pode ter o sentido de uma só
 798. esse tipo de coisa
 799. sim porque depois eu tenho que explicar né aí a gente vai refletir no final
 800. aí tudo bem deixar pra outra aula depois da greve porque daí é até bom porque dá uma retomada
 801.quais foram as estratégias utilizadas
 802.aí vai falar
 803. contexto imediato
 804. contexto global
 805. eh o conhecimento prévio
 806. tipo eh
 807. a morfologi::a
 808. a limitação das pala::vras
 809. os cognatos
 810. atenção pros falsos cogna:tos
 811. as dicas tipográ:ficas
 812.as estratégias
 813.aí dando exemplos com que
 814.porque daí eles já viram né?
 815.PP : ahã
 816.ISABEL: aí exemplo por exemplo na hora que você inferiu a palavra tal
 817. você usou tal estratégia num é
 818.PP : eles já viram isso aí teoricamente?
 819.ISABEL: não
 820.PP : a questão das cognatas tal
 821.ISABEL: [não cognatas já/já/já/ só falei
 822.PP : [dessas estratégias aí...
 823.ISABEL: não não as estratégias não
 824.é justamente eles vão primeiro usar
 825.PP : ah tá
 826. [aí eu vou introduzindo (...)
 827.ISABEL: [porque pra fazer isso ele tem que usar só que a estratégia ela é inconsciente
 828.é né?
 829.aí depois “olha”
 830. aí vou falar da estratégia em que momento USOU-se essa estratégia
 831. aí retomar “naquele momento que você tal
 832. que inferiu a palavra tal foi essa estratégia” entendeu?
 833.é fazer o caminho inverso
 834.PP : hum

- 835.ISABEL: que antes também quando eu comecei a dar aula era oposto né?
 836. mas aí ficava muito na teoria e o aluno ainda não tinha como
 837. porque né eh eu tento sair um pouco
 838. colocar a teoria depois
 839. primeiro o aluno usa reflete que daí depois quando eu dou a teoria acho que ele vai entender melhor
 840. como não são alunos de letras linguística né
 841. eu acho que funciona melhor
 842. mesmo porque eu não vou cobrar eh que eles SAIBA::m a teoria né?
 843. vou cobrar a prática só pra eles se tornarem conscientes do que que tá acontecendo
 844. né?
 845.aí eu acho melhor com a prática
 846.PP : mas então essa é a última atividade?
 847.ISABEL: é
 848.a última atividade
 849.PP : e aí nesse momento só quando eles terminarem terminar a discussão é que eu faço a chamada?
 850.ISABEL: não a chama::da...
 851.agora deixa eu pensar na chamada que eu não pensei nessa aula
 852.PP : vai ter mais alguma coisa?
 853.ISABEL: a chamada é bom fazer quando eles tiVEREM
 854. depois que já tiverem se engajado no exercício no “problema na *clamba*” fazer
 855.porque daí eles tão
 856. até porque já dá pra saber alguns alu::nos
 857. já vou recordando
 858. às vezes falo “ah você é tal”
 859. num é uma coisa assim que precisa tá todo mundo prestando atenção
 860. as vezes eu pergun/eu falo o nome do aluno ele não ouviu mas o outro ouviu
 861. depois é só perguntar
 862.“tem alguém aqui que eu não chamei?”
 863.pra ver essa pessoa que não tava ligada na chamada entendeu?
 864.pra completar
 865. porque daí eu num perco tanto tempo da chamada
 866.e não deixo de conhecer os alunos e...
 867. enquanto eles tão fazendo uma atividade
 868. depois que eles já tiverem um pouco engajados porque senão eles vão prestar atenção
 869.na chamada e não vão fazer o exercício
 870. então quando tiverem engajados aí pega a chamada pra fazer
 871.PP : ok e como é esse momento final?
 872. o que é que eu devo fazer
 873. como é que eu devo me comportar?
 874. eu espero tem/tem toque aqui?
 875. eu devo esperar?
 876.ISABEL: não não tem toque não
 877. OLHA
 878. geralmente geralmente você fica assim tão envolvida com a aula
 879.que esquece de olhar que tá acabando
 880.aí o sinal é os alunos que começam a ficar impacientes porque eles têm horário pra pegar o ônibus lá em cima
 881. e daí eles mesmos já dão um toque né?

- 882.então meu sinal na verdade ((risos)) é esse
 883.embra que eu devia até ficar ligada no celular por causa da minha filha às vezes eu realmente
 884.“meu deus eu nem olhei se a babá ligou” sabe?
 885.PP : ((risos))
 886. e::h então
 887.eu vou/ a não ser quando é/ e/ eu olho mais quando é:: tipo tá demorando muito a atividade
 888. pra saber se vai dar tempo pra encaixar a próxima né?
 889. mas no final mesmo a hora de encerrar
 890. porque NOVE E MEIA eles tão acostumados a sair nove e meia
 891.eu tento não liberar nove e meia
 892. já até conversei com eles sobre isso
 893. mas eles ficam muito impacientes
 894. então assim
 895. quando eu acho que dá pra deixar pra outra aula e eles já não tá mais rendendo
 896.eu deixo eles saírem
 897.PP : umhum
 898.ISABEL: eu vou encerrando num momento estratégico né?
 899. não deixar tipo pela metade
 900.antes de começar alguma outra coisa que eu tinha que falar tal dá pra parar aqui
 901.aí nessa aula eu vo:u
 902.eh sentir pra ver se eu falo a explicação das estratégias
 903.ou deixo isso pra depois
 904. aí quando voltar da greve é que (...)
 905. que eu vou ter que retomar tudo “LEMbram?”
 906. vou ter que mostrar o texto
 907.mas de qualquer forma eu vou ter que fazer isso
 908.não vai começar do nada com outra coisa né?
 909.PP : umhum
 910.ISABEL: mas... se...
 911. porque eu prefiro dar um enfoque
 912.na:: revisão da estratégia
 913.eles sentirem isso da prática
 914. do que eu ir lá e falar da teoria entendeu?
 915.então assim eu não vou priorizar isso
 916.se encaixar isso bom
 917. então dependendo de como eles tiverem daí fala da/da/a parte teórica
 918.dependendo...
 919.se achar que não vai... não vai nem adiantar porque vai entrar por aqui sair por aqui prefiro liberar
 920.mais ou menos isso
 921. aí mas como vai ter gre::ve talvez eles se animem pra ficar mais um pouco
 922.PP : ((risos))
 923.ISABEL: que eu já falei até porque/ “ah é que o motorista num espera”
 924. falei “não eu vou lá falar com o motorista” já falei sabe?
 925. “eu vou lá falar porque a aula termina às dez ele tem que esperar até as dez
 926.aliás às dez e cinco vocês tem que chegar lá”
 927.mas aí na verdade
 928.eu libero antes mais por achar que não tá mais rendendo que por outra coisa

- 929.PP : ah então o ônibus vem exclusivamente pra eles num é?
 930. num é ônibus de linha não
 931.ISABEL: nã::o num é
 932.PP : então você já falou com o motorista?
 933.ISABEL: não mas eu quero falar
 934.mas é que eu falei que eu vou falar mas acabei não falando porque eu/ eles subiram
 935.tava bem na hora quando eu subi que eu fui arrumar as coisas já tinham ido embora
 936.mas eu quero falar de verdade com o motorista
 937.PP : certo tá
 938.ISABEL: porque eles dizem que vai e o motorista não tem paciência
 939. eu quero ir lá dar uma bronca mesmo
 940. no bom humor
 941.PP : humum
 942.ISABEL: né mas dar uma bronca porque tem que esperar
 943.aí eles ficam com medo de perder
 944.chegar lá porque eh/eh/ vem de outra cidade
 945. aí parece que sai da UEPB e vem pra cá
 946.aí daí os alunos da UEPB devem ficar pressionando
 947.eu não sei direito como é
 948.PP : certo
 949.ISABEL: mas entendeu?
 950.aí até pra eles porque às vezes é desculpa também do aluno eu não sei
 951.né até que ponto é ou não
 952.eu já falei aí não “então eu vou falar com o motorista”
 953.aí não vai ter essa desculpa
 954.PP : é
 955.ISABEL: né? [mas na verdade às vezes...
 956.PP : [mas eu devo falar? ((risos))
 957.ISABEL: com o motorista?
 958.não assim se conseguir encontrar com o motorista com certeza
 959.PP : certo ((risos))
 960.ISABEL: a questão é que às vezes não dá tempo de encontrar o motorista
 961. mas a ideia é falar mesmo
 962.PP : pra pergunta::r?
 963. como é que eu falo?
 964.eu pergunto pra ele do horário?
 965. ou eu recla::mo?
 966.ISABEL: falar não falar “ó ele tá dizendo aqui que você num quer esperar até as dez”
 967. pra ver que resposta o motorista vai dar
 968. “não olha é que minha aula vai até as dez então ele vai chegar aqui de tal hora você tem que esperar
 969.você tá aqui pra isso”
 970.aí sabe sei lá falar assim na brincadeira
 971.mas “não olha que eu vou dar atividade se ele sair antes ele vai ficar sem o ponto tem que esperar ele coitado”
 972.né assim “não tem que esperar se não ele vai ser prejudicado”
 973. é falar (...) coisa assim
 974. mas a ideia é falar mesmo ((risos))
 975. e aí ver se que é mesmo isso né
 976. ou se o aluno tá dando... enfim desculpa pra...

977. né porque daí (...) ainda não
 978. num acho que seja difícil acontecer não do ônibus ficar nessa pressão
 979. PP : umhum
 980. ISABEL: né porque eu acho que é ônibus da prefeitura que ve::m
 981. aí espera os alu::nos
 982. mas ele tem obrigação de esperar
 983. acho que é isso...
 984. PP : mais alguma coisa sobre esse momento final?
 985. ISABEL: não é mais isso
 986. só que eh às vezes já independentemente acabam saindo antes porque já tá no *timer* deles assim
 987. justamente já tá/ já tem aquela coisa de sair assim nove e meia
 988. eles já/eles já dificilmente liberam assim quinze pras dez
 989. PP : umhum
 990. então assim e até as dez de fato se eles tiverem...
 991. eh ah/eh: [[como é que eu falo...
 992. PP : [[fôlego?
 993. ISABEL: é fôlego e assim
 994. ah
 995. não sei dizer a palavra
 996. abertos praquilo
 997. porque se num tiver...
 998. num vai adiantar vai ser perdido do mesmo jeito
 999. falar por falar qualquer coisa e num ter significado nenhum pra eles eu prefiro não falar
 1000. mais assim (...)
 1001. PP : [aí o material eles ainda conversam ou eles correm mesmo por causa do ônibus?
 1002. tem aluno que fica por aqui?
 1003. ISABEL: não tem uns que ficam
 1004. PP : porque nem todos vão no ônibus né?
 1005. ISABEL: porque nem porque tem uns que são daqui
 1006. ficam sempre
 1007. conversando
 1008. aí às vezes me ajuda a levar as coisas
 1009. às vezes eles saem pra conversar com alguém
 1010. mas aí na hora que eu saio peço ajuda
 1011. pra levar as coisas lá pra sala
 1012. o data-show que tem que pegar né levar pra sala aí...
 1013. PP : e eu devo conversar né?
 1014. ISABEL: sim é conversar
 1015. PP : num saio sem responder (...)
 1016. ISABEL: é sempre que encontra aluno assim pergunta [“oi tudo bem?”]
 1017. PP : [(...) não corta
 1018. ISABEL: não nunca corta
 1019. eu nunca corto
 1020. nunca corto
 1021. SEMPRE respon/ se num quiser responder alguma coisa assim e:::h
 1022. responde o mínimo sabe
 1023. se for uma coisa muito invasiva
 1024. responde o mínimo

1025. mas nunca cortar “não num é da sua conta”
 1026. não
 1027. PP : umhum
 1028. e por aí pelos corredores depois de tudo isso
 1029. falo com alguém
 1030. tem alguém com quem eu converso
 1031. ou só vou embora porque já tá tarde?
 1032. ISABEL: não quando eu encontro algum professor eu sempre converso né?
 1033. “oi e aí tudo bem?”
 1034. “ah e a greve?”
 1035. ah tô chateada eu não queria”
 1036. é essa conversa
 1037. “ah tão indo agora pra João Pessoa? boa viagem”
 1038. “a gente se vê sei lá quando...”
 1039. eh... é essas coisas
 1040. “amanhã vai tá aqui ainda?”
 1041. “vai almoçar onde?”
 1042. “vamo combinar alguma coisa”
 1043. PP : umhum
 1044. ISABEL: é isso mais
 1045. PP : se rolar alguma conversa sobre esses temas né
 1046. que tão bem (...) de greve e tal eu posso parar tranquilamente pra conversar
 1047. ISABEL: sim com certeza (risos)
 1048. PP : ((risos))
 1049. ISABEL: quer se envolver em tudo falar
 1050. PP : tem mais alguma coisa?
 1051. [pra ninguém notar que não é você ((risos))]
 1052. ISABEL: [não eu não tô lembrando
 1053. não deixa eu ver...
 1054. ...
 1055. PP : guardo o material né?
 1056. ISABEL: é meio atrapalhada assim com a papelada
 1057. PP : ((risos))
 1058. ISABEL: SIM esqueci de falar uma coisa que eu vou tentar fazer hoje
 1059. se demorar aqui acho que eu não vou fazer
 1060. se não demorar aí eu vou
 1061. que é comentar dos questionários
 1062. que eu ia comentar aula passada
 1063. só que daí tinha gente não tinha entregue (...)
 1064. muita coisa e eu fiquei de (...) pra depois comentar
 1065. mas não vai ser minha prioridade
 1066. eu vou ver na aula
 1067. PP : umhum
 1068. só se encaixar né?
 1069. depois desse momento? ((apontando para o aviso sobre a greve e as eleições))
 1070. ISABEL: até de repente eh
 1071. porque aí tem mais a ideia seria ser a primeira coisa
 1072. como já vai ter isso ((apontando para o aviso))
 1073. e num quero perder muito conteúdo deixar muita coisa pra depois
 1074. então

1075. talvez eu não/ só se isso for muito rápido
1076. daí eu falo um pouco do questionário
1077. do que eles responderam
1078. se não vou deixar mesmo se der pra falar depois
1079. se não falo por e-mail...
1080. ah acho que vou fazer já isso...
1081. é pensei agora
1082. porque não é uma coisa que precisa ser explicada
1083. é mais pra dar um *feed back*
1084. tem algumas coisas que escreveram lá
1085. tipo tem algum aluno que perdeu a primeira aula
1086. que acha que vai ter conversação aí eu posso escrever diretamente falando
1087. “não é aula de leitura por causa disso disso e disso”
1088. PP : tá
1089. ISABEL: era uma das coisas que acho que não vou perder tempo com isso não
1090. é já decidi
1091. vou falar pra eles que vou mandar o feedback por *email*
1092. que eles já têm o e-mail do grupo aí todos veem os comentários e
1093. assim num/num prejudica o tempo
1094. é isso
1095. PP : ok
1096. ISABEL: nossa como eu falei
1097. PP : obrigada Isabel ((risos))
1098. ISABEL: ((risos))

Instrução ao Sósia – Professora Marina

1. PP: bom então
2. agora a gente agora vai fazer um procedimento que se chama instrução ao sósia
3. MARINA: umhum
4. PP: eh a gente vai supor que eu sou sua sósia
5. MARINA: certo
6. PP: e aí quinta-feira vai ser quinta-feira mesmo né?
7. MARINA: umhum
8. PP : quinta-feira eu vou lhe substituir
9. MARINA: umhum
10. PP: no seu trabalho
11. só que pra isso eu preciso que você me dê as instruções
12. MARINA: ahã
13. PP: pra que ninguém perceba que você foi substituída
14. MARINA: certo
15. PP: né então eu sou igualzinha a você e tal mas
16. como é que eu devo agir?
17. você pode dizer assim
18. com o maior número de detalhes possível
19. inclusive assim a chegada como é...
20. MARINA: umhum
21. PP : como é que eu devo agir pra que ninguém note
22. MARINA: umhum
23. que não é você que está aqui?
24. MARINA: certo
25. então tá normalmente eu chego em cima da hora porque esse horário das duas eu acho péssimo ((risos))
26. mas eh eu já pego/ já entro com meu material T Odo organizo
27. eh já ligo o computador conecto o cabo
28. normalmente eu tenho alguma coisa no computador pra mostrar pra eles
29. dependendo de como está a quantidade de alunos
30. se eu tiver só cinco alunos eu espero um pouco
31. mas essa minha espera
32. por exemplo
33. eh pode ir até umas duas e vi::nte
34. e aí assim se eles não chegarem eu vou começar de todo jeito
35. enquanto [isso...
36. PP : [então eu na minha chegada assim eh
37. eu venho e vou direto pra sala de aula?
38. antes eu passo em algum lugar e falo com alguém?
39. MARINA: então normalmente como eu venho cheia de coisa
40. eu vou direto pra sala
41. coloco tudo lá
42. aí depois eu saio pego o controle do/da televisã::o
43. do ar condicionado depois vou na coordenação ver se tem alguém

44. pra dar boa tarde
45. e volto pra sala
46. passo em todas as salas dou boa tarde a todo mundo e venho pra minha ((risos))
47. normalmente eu faço isso
48. PP : então eu devo fazer isso pra que ninguém possa notar
49. assim cumprimento
50. MARINA: todo mundo
51. PP : converso mais com alguém?
52. MARINA: conversar não dá
53. só dá boa tarde porque eu já chego na hora ((risos))
54. PP : certo
55. MARINA: às vezes alguém quer conversar
56. mas aí como eu dou intervalo eu vou no intervalo e falo alguma coisa assim mas...
57. e aí::: eh/e/ [enquanto isso eu...
58. PP : [aí quando eu chegar na sala eu monto ou eu espero?
59. MARINA: não eu monto todo o matéria::l
60. já deixo... organizado
61. PP : eu né eu ((risos))
62. eu monto ((risos))
63. MARINA: ((risos)) deixa organizado e eh e aguarda um pouco
64. eh pra que os alunos cheguem certo?
65. aí normalmente no começo da aula
66. PP : eu dou tolerância de quanto tempo mais ou menos?
67. MARINA: até vinte minutos
68. aí normalmente no começo da aula
69. eh quando eu tem alguma coisa
70. que eu vou eh me referir a aula anterior
71. eu dou um tempo pra eles estudarem
72. porque eles não fazem isso em casa
73. não adianta
74. PP : vai ser o caso quinta-feira?
75. MARINA: nessa quinta e::h não vai ser o caso
76. certo?
77. então assim eu vou dizer pra eles
78. no caso, você né? ((gargalhada))
79. você vai dizer pra eles eh pra eles qual vai ser o tópico certo?
80. eh a gente vai tentar cobrir duas unidades e::h
81. por/por cada aula
82. eles já sabem disso
83. então você já/ já pode dizer eh eles já têm o material que eu entreguei hoje
84. o material é de inglês marítimo
85. que já foi iniciado
86. e já foi finalizado a unidade um
87. que era só uma revisão
88. o material todo
89. você vai observar que é uma revisão do que já foi feito
90. em termos de estrutura

91. PP : umhum
92. MARINA: então é a mesma estrutura que eles estudaram até agora
93. só que inserida no contexto marítimo
94. então o objetivo é que facilite pra eles o uso
95. porque o objetivo deles é usar no contexto de
96. eh trabalho né?
97. PP : umhum
98. MARINA: então aí você pode dizer qual é a unidade que você vai dar né
99. o que é que você vai ver ho/ eh na quinta
100. você vai trabalhar com embarcações certo?
101. PP: antes dessa introdução assim eles
102. já ficam todos sentados calmos ou tem algum burburinho
103. eu vou precisar chamar atenção?
104. MARINA: não eles normalmente
105. PP: brigar?
106. MARINA: não
107. eles eh como são vinte e um alunos
108. a sala fica arrumada do jeito que ela tá mesmo
109. eh às vezes quando tem trabalho de grupo
110. você pedir eles mesmos se organizam certo?
111. dois três eles já um do lado do outro
112. e fazem o que tem que fazer
113. mas não dá pra modificar muito o *lay out* da sala porque não tem espaço
114. as cadeiras são um pouco
115. num é que são grandes eu acho boas
116. talvez o espaço seja pequeno pra quantidade de cadeiras
117. então aí você não vai conseguir fazer nenhuma modificação certo?
118. aí e:h vai ser trabalhado as embarcações certo?
119. e são alguns/alguns vocabulários
120. e::h que vai definir a embarcação são iguais
121. aos que definem as partes da nossa casa por exemplo
122. e eles já estudaram
123. então algumas coisas pra eles vai ser fácil
124. outras é novidade né?
125. uma palavra nova que no inglês normal né no inglês geral é uma coisa
126. no inglês marítimo é outra
127. então aí a gente eh
128. trabalha com comparação no caso certo?
129. [aí...
130. PP: eu introduzo oralmente ou eu vou ter alguma (...)?
131. MARINA: essa parte você vai introduzir toda oralmente
132. por enquanto não vai ter nada no computador não é?
133. aí eles vão trabalhar com uma com um mapinha de um...
134. PP : mas eu uso o quadro? (...)
135. MARINA: pode usar
136. o quadro sempre que tiver alguma coisa pra responder
137. o que for pra conferir você tem que anotar no quadro

138. porque se não eles não acompanham
139. né então assim você vai ver que parte da turma vai fazer relâmpago
140. (...) uns cinco alunos
141. mas o resto demora muito no mesmo exercício
142. então assim
143. um exercício que pra você duraria trinta segundos
144. como esse primeiro exercício aqui
145. você pode deixar pelo menos uns dois MInutos
146. porque eles vão gastar os dois minutos
147. né aí o ideal é você assim tá monitorando
148. eh você PAssa o exercício
149. da um tempinho pra eles comecem a fazer
150. aí depois você vai e passa pra ver se tá todo mundo fazendo
151. se tá todo mundo entendendo
152. porque muitas vezes tem gente que não entende
153. e também as instruções todas em português::s certo?
154. e::h na verdade de vez em quando eu falo uma coisa ou outra em inglês mas em seguida eu falo em português
155. então você pode fazer a mesma coisa
156. porque eu teria uns três alunos que entenderiam
157. mas a maioria não entende
158. tá certo?
159. então é fazer logo em português mesmo porque
160. vai economizar seu tempo ((risos))
161. PP: mas de vez em quando eu devo dizer uma coisinha ou outra em inglês?
162. MARINA: pode falar
163. pode falar não tem problema
164. e::h eles vão receber
165. já têm o material aí eles vão trabalhar com
166. o mapa de um navio dividido em decks e tem as partes
167. algumas partes que tem nesse navio certo?
168. tipo::: a cabine num sei de quem certo?
169. a cozinha (...) vai tá nesse navio
170. o objetivo do/da/do desenho é depois trabalhar as preposições
171. *next to*
172. *near*
173. *between*
174. essas preposições eles não viram ainda
175. PP : hum
176. MARINA: então você vai trabalhar com os navios
177. e dePOIS com as preposições certo?
178. PP: vocabulário e depois preposição (...)?
179. MARINA: é exatamente
180. primeiro o vocabulário e depois/depois as preposições
181. eh durante o material existem alguns exercícios de *listening*
182. que eles têm bastante dificuldade certo?
183. mas de qualquer forma eu forço eles a fazerem

184. e aí ah/eh/ eu normalmente passo o *listening*
185. e espero que eles entendam alguma coisa
186. peço pra eles verem o que o colega entendeu
187. né se a/o/um do/ um dos dois entendeu aí eles vão dividindo a informação
188. aí eu toco de novo
189. vou paRANdo certo?
190. e quando eles não entendem de jeito nenhum
191. aí eu digo e vo::lto e mostro pra eles
192. “olha e agora vocês tão entendendo?”
193. aí eles entendem certo?
194. mas o *listening* vai ser simples
195. é uma pessoa descrevendo algumas partes do navio
196. e eles só vão ter que dizer
197. qual é o lugar
198. e a palavra é dita
199. lá na hora
200. certo? então eles vão dizer que é *laundry*
201. *galley*
202. Eles/eles vão escutar essa palavra
203. é possível que eles escutem/ eles não escutem na primeira vez
204. talvez uma ou duas certo?
205. mas depois que você chamar atenção eles vão conseguir
206. e/e vão entender
207. aí depois que fizer o *listening* pode trabalhar com as preposições certo?
208. PP: eles podem usar
209. eu posso deixar eles usarem
210. ou eles usam sei lá dicionário?
211. MARINA: eles usam celular
212. eu acho que ninguém tem dicionário
213. PP: então não tem nenhum problema eles tarem com celular
214. eu posso deixar né?
215. MARINA: não
216. não só uma/uma/só peça pra eles não atenderem
217. eles já sabem
218. então tem gente que esquece ligado
219. o celular toca mas eles desligam
220. se alguém atender aí você pode avisar que o celular (...)
221. PP: podem ir
222. fazendo junto a atividade?
223. MARINA: sempre
224. nunca individual porque tem muita gente com dificuldade
225. então se eu pedir individual vai ficar várias pessoas sem fazer certo?
226. então aí eles sempre trabalham em dupla porque um ajuda o outro acaba saindo...
227. num sai cem por cento mas sai vinte
228. trinta
229. já é muito bom
230. eh então aí você ensina as preposições certo?

231. e depois trabalha com frases tudo baseado no primeiro desenho
232. que é o desenho do navio certo?
233. PP : tá
234. essa parte do *listening*
235. eh como é que você acha que eles vão reagir?
236. MARINA: eles tão acostumados já
237. num tem nenhuma reação grave não ((risos))
238. às vezes eles dizem “ué ACABOU?” num é?
239. mas é normal assim
240. PP: umhum
241. MARINA: hoje disseram
242. mas foi uma vez só depois eu repeti
243. e algumas pessoas entenderam
244. então assim eles já sabem que tem
245. eles e::h
246. foi a primeira vez que eles ouviram essa parte de inglês marítimo então
247. eles e:::h eles acharam rápido certo?
248. mas eu expliquei pra eles que na verdade não é é bem mais devagar porque
249. eh existe uma tendência de
250. da parte marítima trabalhar falando mais pausadamente
251. porque eles trabalham com várias nacionalidades
252. inclusive a pessoa que tá falando num deve ser
253. num deve ser a língua materna
254. então acaba que eles eh falam mais pausadamente mesmo
255. eu já expliquei isso pra eles né?
256. PP: aí esse texto vem da/do livro é que você falou? da Escócia?
257. MARINA: é o *listening* é
258. PP: ahã
259. MARINA: aí pronto explicou as preposições
260. aí vai trabalhar umas frases certo?
261. usando essas preposições
262. tudo baseado na primeira figura
263. aí eles vão fazer frase
264. dizer o/ o/ e::h dizer onde é que fica a lavanderia
265. qual *deck* fica
266. a cozinha onde é que fica
267. aí aqui tá/ é um exercício guiado
268. que eles vão ter que usar por exemplo *next to*
269. *between*
270. *on the (...)*
271. eh *to the left of*
272. então aí eles vão saber certo?
273. aí depois aproveitando o tema de navio
274. que foi o mesmo do jeito que eles estudaram a casa
275. tem um texto onde existe a presença de *there is* e *there are*
276. é uma revisão também
277. o bom do texto é que eles vão poder ler

278. e ver vários/vários lugares de/do navio
279. de NOVO né?
280. porque pra eles é um vocabulário novo
281. e é um vocabulário que eles vão se interessar muito
282. certo?
283. aí e::h
284. depois do texto tem um exercício pra eles usarem *there is* e *there are*
285. aí é só você
286. lembrar a eles que um é singular e o outro é plural
287. sempre dizer “olha nós já estudamos isso
288. quando a gente tava vendo inglês geral”
289. aí coloca uma frase
290. pede pra eles lembrarem
291. sempre tem alguém que lembra
292. porque tem uma parte da turma que é boa
293. assim que teve mais acesso então eles lembram
294. então um fala e o resto lembra né?
295. PP: umhum
296. e na leitura do texto tem alguma atividade de compreensão?
297. MARINA: não eles só vão ler pra eh identificar *thereis* e *there are*
298. aí a partir daí você pede pra eles localizarem frases no plural né?
299. frase no singular
300. que é só pra revisar mesmo
301. PP: umhum
302. MARINA: pronto aí eles fazem as frases no plural e no singular...
303. PP: sempre a cada atividade
304. MARINA: hum
305. PP: eu já corrijo com a turma?
306. MARINA: já corrige
307. PP: ou peço pra alguém corrigir?
308. MARINA: não nunca/ normalmente eu não boto eles pra falarem
309. porque eles não conseguem
310. assim TEM
311. é como eu lhe disse tem uma parte que consegue né?
312. mas a outra parte eu iria intimidar
313. PP: hum
314. MARINA: então aí a gente prefere não fazer certo?
315. deixa voluntariame::nte
316. que você vai ver que tem uns quatro ou cinco alunos que vão participar assim
317. vão falar
318. e os outros vão aproveitar a fala de quem tá falando né?
319. aproveitar pra ouvir também né?
320. PP : umhum
321. MARINA: eh e aí tem um exercício que é um diálogo certo?
322. o diálogo
323. eh é um diálogo que pergunta uma pessoa que é nov/eh tá visitando a embarcação
324. e não sabe onde é as coisas

325. e aí ele vai perguntar “onde é que fica o hospital?”
326. e aí ele vai ter que escrever uma frase descrevendo
327. PP : umhum
328. MARINA: certo aí essa é a/é a finalização do/ do/ da aula ok?
329. aí ele vai perguntar “onde é o/ o/ a cozinha?”
330. PP: aí só escrito né?
331. MARINA: só escrito
332. mas o que é que você pode fazer?
333. você pode no final pedir
334. fazer uma repetição
335. pra eles a única forma deles falarem mesmo é através de repetição
336. ou quando o diálogo é muito simples eu peço pra criar um diálogo e eles criam
337. mas foi mais quando era no começo certo?
338. eh aqui eles podem fazer
339. eh faz em dupla aí a gente corrige aí você bota pra ler em dupla
340. aí você bota pra ler e monitora porque aí eles vão conseguir
341. antes de pedir pra eles lerem em dupla
342. e::h normalmente eu peço pra repetir o diálogo
343. pra poder eles mais ou menos saberem o que é que eles vão ler
344. certo?
345. aí então você faz uma repetição em/em/ no grupo todo
346. aí coloca em dupla e pede pra eles lerem o diálogo
347. porque é a única forma que eles vão falar
348. alguma coisa ok?
349. aí ah essa vai ser a finalização da aula
350. e no final você pode perguntar pra eles eh o que é que a gente aprendeu hoje certo?
351. quais foram os pontos que vocês acharam importantes
352. aí eles/eles listam pra você o que /que/ o que que foi importante pra eles na aula de hoje
353. né aí você vai ver que vai sair várias coisas diferentes
354. o que é ótimo porque é uma revisão final né?
355. que você/você vê o que é que você conseguiu que/que guardaram
356. e quem não guardou com o outro aí acaba lembrando né?
357. aí é isso
358. PP: essa é a::
359. já é o final do semestre?
360. MARINA: é o final do semestre mas é só/ exatamente/ é só o/ o/ a revisão do que foi feito
361. só que dentro do contexto marítimo
362. PP: então essa é /é a penúltima semana é?
363. MARINA: a gente tem oito aulas contando
364. sete aulas
365. contando com hoje seria oito
366. PP : (...)
367. MARINA: sete umhum
368. PP : e aí na saída eu espero
369. o pessoal sair pra poder sair?

370. MARINA: [eu espero todo mundo sair
371. PP: [peço ajuda a alguém? (...)
372. MARINA: não
373. todo mundo sai
374. não eu desmonto tu::do
375. às vezes fica alguém copiando
376. eu espero todo mundo sair
377. porque pra ver se eles vão precisar de alguma aju::da e tal
378. aí você pode fazer isso
379. aí desliga entrega aqui (...)
380. PP: posso atender também se alguém tiver uma dúvida no final?
381. MARINA: sim pode
382. eles procuram
383. se tiver dúvida comentário
384. eh é possível que eles tenham algum comentário
385. mas sobre o trabalho de:/de meio ambiente né?
386. que venham contar
387. porque na verdade esse trabalho é de responsabilidade deles
388. mas como eu tô ajudando eles a organizarem os grupos
389. aí eles tão vindo reportar pra mim
390. o que eles já fizeram
391. então eles podem querer pedir opinião também
392. mostrar o trabalho
393. no final
394. PP: mas eles vão produzir em inglês (...)?
395. MARINA: eles vão produzir em português e vão escolher uma parte do trabalho
396. pra passar pra inglês
397. então nesse momento eu acho que eles vão procurar
398. então eu/ o que eu pedi pra eles fazerem foram coisas simples assim
399. mais vocabulário
400. porque num/num dá pra eu pedir pra eles escreverem um texto em meio ambiente em inglês né?
401. em português já vai se::r
402. já vai ser difícil
403. mas aí eles eh
404. vão fazer uma partezinha em inglês com vocabulário
405. sinalizando lá que é inglês e tal
406. então possivelmente eles vão perguntar se tá certo
407. e vão pedir pra dizer como é a pronúncia porque vão ter que apresentar o trabalho
408. na semana do meio ambiente
409. PP: então aí mesmo passando do horário da aula
410. eu/eu posso ficar mais tempo?
411. MARINA: pode umhum
412. PP: (...)
413. umhum
414. é tranquilo
415. PP: aí depois disso vou fazer mais alguma coisa por aqui ou já vou?

- 416. MARINA: não
- 417. pode ir embora
- 418. já/ já essa hora já não tem quase ninguém
- 419. depois tem aula à noite
- 420. mas é tipo seis e meia
- 421. o pessoal eh/cinco horas o pessoal tá indo embora
- 422. mas provavelmente a aula não vai durar
- 423. vai durar o que? umas duas horas
- 424. eu acredito
- 425. [porque
- 426. PP : [(...)]
- 427. MARINA: aí essa hora eles vão se reunir
- 428. porque o combinado é esse
- 429. a gente tem uma unidade por/ por/por aula agora
- 430. que já vai dar certinho
- 431. e eles aproveitam o final pra se reunir e pra o trabalho
- 432. PP: mais alguma coisa ((ruído))?
- 433. MARINA: não não só isso
- 434. PP: ok

APÊNDICE D – Autoconfrontação Simples

Autoconfrontação - Letícia

1. PP: boa tarde mais uma vez ((risos))
2. Letícia: boa tarde ((risos))
3. PP: e::h
4. eu tinha falado com você que a gente ia assistir né
5. à/a/a aula
6. juntas e ter uma conversa sobre ela
7. e aí a gente pode fazer da seguinte maneira
8. a gente vai assistindo e
9. conforme você ache
10. necessidade de falar
11. ou de voltar
12. ou de adiantar
13. Letícia: tá bem
14. PP: né a gente para e [a gente vai
15. Letícia: [discutir
16. PP: conversando
17. isso
18. o que quer que você queira falar assim né
19. Letícia: tá
20. PP: você pode falar sobre alguma coisa que que que eh
21. faltou fazer o que você gostaria de fazer [de outra maneira né?
22. Letícia: [ter feito
23. PP: eh o que pôde ser feito
24. o que foi diferente do/do [planeja:do né?
25. Letícia: [certo
26. PP: se houve algum ponto negativo né?
27. os pontos positivos que
28. Letícia: tudo bem
29. PP: as coisas que funcionaram [o que não funcionou
30. Letícia: [certo
31. PP: enfim
32. fique num é à vontade pra falar sobre o que quise::r
33. Letícia: certo
34. PP: como você se sentiu em algum momento
35. Letícia: certo
36. tá certo
37. PP: e aí eu também tem alguns pontos que eu
38. Letícia: gostaria de
39. PP: eu vou parar
40. você pode parar em uns

41. eu parar em outros
((a pesquisadora dá play e começam a assistir ao vídeo da aula))
((a pesquisadora pausa o vídeo))
42. PP: nessa hora eh aí você fala né “ah eu estou agindo naturalmente” tal
43. você acha que a câmera afetou
44. a presença da câmera afetou sua performance?
45. ou a performance dos alu:nos?
46. ou acha que num teve muita...
47. não eu/eu me senti à vontade Márcia
48. nessa/ no comecinho sempre dá um pouquinho de
49. ansiedade
50. mas quando eu comecei a escrever
51. já me senti mais relaxada
52. PP: umhum ok
53. Letícia: talvez por causa da turma
54. PP: hum sei [como assim (...)]?
55. Letícia: talv/talvez [porque eu me identifico com essa turma
56. PP: existe uma identidade com essa turma
57. eu me identifico com ela
58. eu gosto dessa turma
59. não que eu não goste dos outros
60. mas a gente sempre tem uns que a gente num é?
61. se dá melhor
62. PP: e eles você acha que eles num também...?
63. Letícia: não e::/eu notei
64. eles procuraram
65. eu acho que foi a primeira vez deles num é sendo filmados também
66. notei que eles tavam um pouquinho tensos
67. talvez mais que eu
68. PP: hum
69. Letícia: mais que eu
70. mas depois eles foram/eu acho que eles foram relaxando
71. ((a pesquisadora dá play novamente no vídeo))
72. PP: deixa eu só conferir aqui ((a pesquisadora vai conferir a filmagem e retorna em seguida))
73. Letícia: ((risos)) foi engraçado... ((pesquisadora pausa o vídeo))
74. eu errei eu errei na pergunta né?
75. PP: hum
76. Letícia: “quem aqui não experimentou assi”/ ((risos))
77. na realidade a pergunta era “quem aqui já experimentou...?”
78. mas um aluno já me corrige aí ((pesquisadora dá play no vídeo))
79. nossa ((Letícia abana negativamente a cabeça e a pesquisadora pausa o vídeo))
80. Márcia é bem visível que eu dou atenção a uma parte da turma
81. assim
82. é como se eu me concentrasse aqui nesses alunos aqui ó ((Letícia aponta para o canto esquerdo superior do vídeo))
83. PP: hu::m
84. LETÍCIA: num é?
85. esses que tão ah/ah/ na direita

86. eu vi que tem duas fileiras à direita do vídeo
87. eles são/ eles são mais calados
88. mas eles participam também
89. PP: sei
90. LETÍCIA: então talvez: se eu modif/modi/se eu andasse um pouquinho
91. mudasse um pouquinho minha
92. minha posição na sala
93. PP: hum
94. LETÍCIA: num sei se isso:...
95. poderia ser um/um primeiro passo
96. LETÍCIA: [e também (...)]
97. PP: [mas você acha que isso afeta a sua posição na participação deles?]
98. LETÍCIA: e/eu acho que a posição e [também assim]
99. PP: [ou: talvez o contrário a/a não participação deles afeta a sua escolha de...]
100. LETÍCIA: ah::
101. boa pergunta
102. boa pergunta
103. talvez eles/ existem uns mais falantes num é?
104. mas assim eu deveria /eu fico preocupada com essa
105. essa atenção focada pra esse lado da/da/da sala
106. eu sabia que existia uma afinidade pra alguns né?
107. PP: sei
108. LETÍCIA: mas assim no vídeo a gente percebe mais
109. PP: umhum explicitamente né?
110. LETÍCIA: é:: bem mais...
111. PP: então num foi algo só nessa aula aí porque tava gravando (...)
112. LETÍCIA: não
113. não foi só
114. eu costumo ficar desse lado mesmo
115. da sala
116. mesmo sem
117. filmar ((continuam a assistir o vídeo))
118. LETÍCIA: hum... ((risos))
119. PP: eles têm
120. Eles têm aqueles grupi:nhos que se juntam e ta::l
121. ou é uma turma que...?
122. LETÍCIA: por incrível que pareça Márcia
123. e:::h eu não lembro de ter feito uma atividade
124. em grupo
125. antes dessa filmagem
126. então assim foi a minha primeira experiência de fazer os grupinhos
127. pra eles fazerem uma atividade
128. PP: umhum
129. LETÍCIA: por isso que
130. talvez eu/eu tenha ficado até assim preocupada
131. e tenha dito assim “o que é que vocês acham?”
132. fiquei preocupada com/com a opinião deles
133. porque se unir alguém que você não tem muita afinidade:

134. pode causar
135. pode não sair bem a/a/a proposta da atividade né?
136. PP: umhum
137. LETÍCIA: aí eu/eu/eu/eu PENSEI em unir do/da minha FORma
138. mas depois comecei a notar uma resistência
139. de alguns
140. PP: sei
141. LETÍCIA: aí comecei a dizer
142. aí por isso que nessa parte eu disse
143. “que é que você acha?
144. fale aí o que é que você...?”
145. e::: te/assim na formação dos GRUpos num é?
146. eu notei assim eh::
147. teve um grupo que conseguiu se unir mais né?
148. mais rapidamente que eu quero dizer
149. o grupo da esquerda daqui né da esquerda da primeira/das primeiras cadeiras
150. eles se uniram rapidamente
151. PP: são os que mais participam mais falam?
152. LETÍCIA: é:: i::sso isso
153. enquanto os da direita assim ficaram meio que
154. FORam mas ficaram
155. exist/tem uma menina DESse lado ((apontando para o lado direito da tela))
156. que ela mudou e veio pra cá
157. pro outro lado aqui ((apontando para o lado esquerdo da tela))
158. então assim mas foi BOM
159. essa experiência foi boa porque eu pude:: eh notar né?
160. como é que/ e outra coisa
161. me estimuLAR a trabalhar mais com grupos num é?
162. eles em grupo
163. é interessante
164. e também MESCLAR
165. eu acho que isso é interessante
166. como foi a primeira vez na MInha aula
167. eu também não sei se eles se comportam assim na aula de outros né?
168. se existe... se é mais fácil se num é...
169. PP: mas apesar de ter sido a primeira vez que eles fizeram assim
170. você acha que funcionou direitinho?
171. LETÍCIA: FUNCIONOU funcionou
172. fluiu sim ((pesquisadora põe novamente o vídeo))
173. PP: de vez em quando eles dão uma olhada né pra câmera
174. LETÍCIA: é dão uma olhadinha ((risos)) é
175. PP: (...) sempre passa é uma presença...
176. LETÍCIA: eu senti uma coisa aí
177. PP: hum ((pesquisadora pausa o vídeo))
178. LETÍCIA: esse aluno ele é bem participativo ((apontando para o aluno no vídeo))
179. ele... participa bastante assim é muito inteligente
180. mas assim eu notei que
181. houve um

182. uma pequena rejeição
183. dele dentro do grupo né?
184. PP: sei sei
185. LETÍCIA: num sei se
186. porque:
187. eles num têm muita/muita amizade com ele né?
188. talvez
189. mas eu notei
190. ele TENTOU ENTRAR mas...
191. aí mudou de ideia e disse eu vou pra ali que só tem três
192. PP: sei
193. nesse grupo de cá ((aponta para o canto direito do vídeo))
194. LETÍCIA: nesse é ((risos)) ((voltam a assistir o vídeo))
195. LETÍCIA: nossa Márcia como eu tô parecida com a minha mãe ((risos))
196. PP: ((risos))
197. LETÍCIA: MEU DEUS do céu ((risos)) ((no vídeo, a professora dá instruções para uma atividade com a sinopse do filme “O Auto da Compadecida”))
198. LETÍCIA: coincidentemente à tarde passou “o auto da compadecida”
199. PP: foi mesmo? ((risos))
200. LETÍCIA: COINCIDENTEMENTE ((gargalhada))
201. PP: se soubesse tinha convidado todo mundo pra fazer uma sessão
202. LETÍCIA: pra fazer uma sessão é:: ((risos))
203. LETÍCIA: para um pouquinho Márcia
204. só pra eu falar uma coisa ((a pesquisadora pausa o vídeo))
205. LETÍCIA: eu às vezes fico em dúvida
206. o momento da instrução é be:::m
207. é um momento importante né?
208. PP: umhum
209. LETÍCIA: antes de::
210. de qualquer atividade
211. eu colo/eu os coloquei em gru:po e dei a instrução depois né?
212. talvez se antes de colo/ter colocado em grupo eu tivesse dado a instrução num sei
213. mas eu acho que talvez num/ num tenha né?
214. num tenha: eh::
215. influenciado na atividade em si
216. né? às vezes eu fico pensando “que/o que fazer?”
217. assim colocá-los em grupo e dar a instrução?
218. porque quando eles estão em grupo eles já começam a conversar
219. num é?
220. mas a atividade era simples também num é?
221. num tinha assim
222. eu achei que ela num era tão complexa pra que eles...
223. enfim eu só tô...
224. PP: (...) tudo o que você quiser...
225. LETÍCIA: tá ((risos))
226. ((a pesquisadora volta a dar play no vídeo))
227. LETÍCIA: HUM:::: ((risos))
228. ((mais uma pausa no vídeo))

229. PP: hum: ((risos))
230. LETÍCIA: assim só alguns né? meio que no grupo
231. porque talvez o grupo grande
232. tem cinco aí num é?
233. eu acho que tem uma pessoa aqui
234. PP: tem mais um
235. LETÍCIA: é: um dois três quatro cinco num é?
236. vamo ver se todo mundo participa
237. 'cê vê que assim a câmera ficou:: [né?
238. PP: [é pois é (...)
239. LETÍCIA: mas assim focalizou é
240. PP: e:: agora que você/depois que você falou nessa questão de/de grupamentos e tal
241. eh::
242. de onde veio essa ideia já que você não costumava né?
243. [nunca tinha feito nessa turma ou num costuma fazer geralmente?
244. LETÍCIA: [num costumava
245. eh
246. eu acho que a ideia foi assim
247. da minha experiência anterior com aulas de/ com as escolas de idioma que geralmente a gente fazia *pair work* né?
248. aí eu pensei como eu ia trabalhar com grupos nomina:is
249. e pensei numa atividade que pudesse num é SER meno/MAIS DIVERTIDA
250. então eu pensei em... fazer em grupos essa atividade
251. PP: e essa coisinha dos *strips* né?
252. LETÍCIA: I::SSO é bem da experiência ((risos))
253. ((a pesquisadora volta a dar play no vídeo))
254. PP: (...) escolas de idiomas ((risos))
255. LETÍCIA: eh ((risos))
256. PP: (...)
257. ah quando esse aluno saiu eu pensei "ele saiu assim do nada tal"
258. mas não ele pediu num foi?
259. LETÍCIA: pediu PEDIU ((risos))
260. PP: ((risos))
261. LETÍCIA: inclusive ele tava sem/ sem farda foi?
262. PP: deixa eu ver
263. LETÍCIA: dá pra voltar? ((em tom mais baixo))
264. ((pesquisadora tenta voltar a cena))
265. PP: (...) sei não voltou pro começo ((risos))
266. LETÍCIA: não tem problema não tem problema não
267. LETÍCIA: voltou pro coMEço? ((risos))
268. PP: ((risos)) eu acho que voltou
269. LETÍCIA: clica aí pra/voltou pro começo
270. PP: deixa eu fazer o seguinte eu tava vendo que abrir com esse
271. progra:ma eu tava pensando justamente que ((ruído muito alto de automóvel)) (...)
272. LETÍCIA: hum sim esse é outro né?
273. ((a pesquisadora abre o vídeo com outro programa e localiza o momento correto do vídeo))
274. PP: foi aí (...)
275. LETÍCIA: é nessa instrução

276. PP: eu tinha uma coisa também pra falar sobre as instruções
 277. até lembrei na hora
 278. eh:: essa questão de/ de/princiPALMENTe esses que participam muito né
 279. às vezes eles
 280. interFERem positivamente ou negativamente
 281. LETÍCIA: ((risos))
 282. PP: no MEIO da instrução né? você tá falando aí [aí fala num sei quê
 283. LETÍCIA: [I::SSO aí vem uma pergunta vem outra coisa
 284. PP: num sei nem o que ele tá falando ((voltam a assistir o vídeo)) (...)
 285. LETÍCIA: não acho que vai ser agora (...) ((tentam localizar a parte do vídeo que tinham parado antes de interromperem e voltarem pro início))
 286. LETÍCIA: instrução no meio
 287. isso eu deveria ter DITO ANTES ((comenta uma passagem em que diz aos alunos que são nove grupos de palavras))
 288. PP: mas é uma coisa mesmo
 289. da instrução porque a... ((pausa no vídeo))
 290. depois que você para aí eles já começam né?
 291. LETÍCIA: é [é
 292. PP: [a conversar de novo aí pra você retomar a atenção
 293. LETÍCIA: é ((risos))
 294. e aí eu eu falei “olhe são NO::VE”
 295. mas na REALIDADE deveria ter falado já no começo
 296. “gente vocês vão receber grup/no/eh palavras misturadas mas são nov/elas vão formar nove grupos”
 297. isso deveria ter /eu acho interessante que seja realmente LO:go
 298. PP: hum humhum
 299. LETÍCIA: num é? pra ficar claro
 300. PP: mas aí você recupera
 301. LETÍCIA: depois
 302. PP: depois né?
 303. LETÍCIA: é
 304. ((voltam a assistir o vídeo))
 305. LETÍCIA: tem prestar atenção agora Márcia
 306. “professora posso ir ao banheiro?”
 307. alguma coisa
 308. PP: deixa eu ver se (...)
 309. LETÍCIA: foi
 310. PP: e assim você tem problema com essa turma de assim aluno sair sem pedir e voltar?
 311. LETÍCIA: não não não
 312. ainda bem a disciplina é boa
 313. eles são fáceis de você lidar com eles assim
 314. num existe aquela rebelDI:a Márcia que
 315. às vezes a gente encontra em outras salas
 316. LETÍCIA: ah “X” ((nome de um aluno))
 317. PP: notou que você foi dizendo “são nove grupos são nove grupos”
 318. LETÍCIA: [todas ((risos))
 319. PP: justamente né?
 320. LETÍCIA: é

321. PP: porque pra você (...)
322. LETÍCIA: verdade
323. PP: (...) num tinha falado
324. LETÍCIA: ISSO ((risos))
325. PP: ((risos))
326. Letícia: uma coisa que eu acho que também faltou
327. mas eu acho que depois eu digo
328. PP: deixa eu baixar aqui porque vai passando... ((pesquisadora baixa o volume do vídeo))
329. Letícia: uma coisa que faltou foi o tempo
330. determinar o tempo dessa atividade talvez
331. porque uns terminaram rapidamente
332. outros... ((estala os dedos))
333. talvez se eu tivesse determinado o tempo
334. dez minutos
335. eu falo mas eu falo assim “faltam...”
336. isso já
337. vendo que... ia passar ((risos))
338. outra coisa da instrução talvez que a gente talvez num deve esquecer né?
339. PP: umhum
340. Letícia: eu acho
341. tempo determinar o tempo também né
342. “olhe vocês vão te::r tanto tempo”
343. PP: umhum
344. claro que uns vão terminar antes
345. mesmo você dizendo
346. mas acho que isso meio que
347. orienta alguns do grupo pra agilizarem
348. ((continuam assistindo o vídeo))
349. Letícia: não gostei do meu andar ((risos))
350. PP: ((risos))
351. Letícia: AI MÁRCIA ((risos))
352. não gostei
353. PP: achou estranho é?
354. Letícia: achei achei estranho
355. PP: foi?
356. Letícia: foi
357. gosto da minha voz
358. tem um sotaque puxa::do
359. paraibano né?
360. até mesmo quando eu falo inglês
361. o meu sotaque tá presente
362. mas meu andar
363. PP: é mesmo?
364. Letícia: não foi aprovado ((risos))
365. PP: ((risos))
366. Letícia: enfim...
367. mas você imaginava que andava diferente ou?
368. Letícia: e:::h eu imaginava que eu andasse diferente

369. mas esse andarzinho aí ((fazendo gestos com o corpo como um andar)) ((risos))
370. PP: ((risos))
371. Letícia: os pés JUNTOS eu num... ((risos))
372. PP: pés juntos... ((risos))
373. Letícia: [passos ((faz novamente gesto com as mãos para descrever o andar))
374. PP: [você acha que é algo que/que você anda
375. assim EM sala de aula talvez
376. Letícia: eu acho que deve ser... ((faz gestos circulares com a mão))
377. PP: diferente... você anda sempre assim
378. Letícia: eu ando sim eu devo andar assim
379. é
380. mas eu talvez não consiga mudar aqui agora ((risos))
381. da minha personalidade então
382. PP: e você tinha dito que tava parecendo com sua mãe você acha que
383. físicaMENTe ou o gestual?
384. Letícia: gestualme:nte MU:::ITO
385. me vi/vi minha mãe MUITO em mim
386. né? me vi minha mã/e/eu VI minha mãe em mim ali
387. teve uma parte que eu falei que eu
388. “MINHA MÃE falando” ((risos))
389. MUITO legal essa experiência de você
390. se ver assim
391. inclusive você me deu até a ideia de fazer ma...
392. fazer PRA MIM depois
393. PP: umhum
394. Letícia: outras vezes
395. [eu acho interessante
396. PP: [sem compromisso
397. Letícia: sem compromisso
398. só pra é... ((risos))
399. PP: ((risos)) interessante ((em tom mais baixo))
400. Letícia: num esperava que a atividade fosse demorar muito
401. eu acho que ela demorou um pouquinho
402. você achou isso também Márcia?
403. você?
404. porque eu num sei quanto tempo
405. PP: não eu também num observei
406. eh assim quanto tempo
407. Letícia e dicionário?
408. eles/ eu notei que
409. eu num vi muito dicionário
410. talvez eu não tenha visto ou
411. [ou de fato...
412. Letícia: [é realmente
413. nessa atividade eu nem/eu nem utilizei
414. nem pedi que eles trouxessem na...
415. eu sempre peço por e-mail assim
416. eles

417. PP: eles têm dicionário deles?
418. Letícia: têm ó
419. têm olha “Y” ((nome de aluna)) apareceu com UM ((risos))
420. PP: ah olha apareceu ((risos))
421. apareceu
422. Letícia: TÁ VENDENDO?
423. PP: tá vendo
424. Letícia: de repente Y aparece com um
425. mas eu confesso viu?
426. [eu nem observei isso
427. PP:[mas aí são eles mesmo que levam ou você leva dicionários
428. Letícia: [e/eu
429. ou tem na escola?
430. Letícia: não não tem na escola
431. na biblioteca
432. se tiver são dois ou três
433. e assim
434. e::h
435. eu levo
436. eu tenho dois eu levo pra que/se al/só dois né?
437. e eu/e o/mas no começo do ano eu falei pra eles
438. no começo do ano letivo eu falei “gente ó
439. vocês precisam
440. adquirir um dicionário”
441. PP: sim
442. Letícia: eu falei
443. mas você sabe que é uma coisa que
444. muitos não se preocupam
445. PP: umhum
446. então o dicionário assim é liberado ou você às vezes trabalha (...)
447. Letícia: às vezes eu trabalho às vezes não trabalho
448. é
449. às vezes eu
450. eu digo assim não nessa aula eu vou precisar
451. nessa outra assim nem tanto
452. tem isso também
453. mas eu acho que é uma coisa que eu tô ainda me acostumando sabe:: Márcia?
454. eu tô me acostumando
455. porque na realidade
456. e::h
457. eu nun/ eu nunca dei aula no ensino médio né?
458. então essa é minha primeira experiência
459. assim eu sempre passei/ fiz ensino fundamenta::l num é?
460. ensino MÉdio
461. eu acho que eu nunca entrei numa turma de ensino médio antes
462. num sei se no (...) há muitos anos atrás
463. mas não acho que eu nunca entrei
464. então só foi assim ensino fundamental DOIS

465. já foi eh ensino infantil eu já
466. em escola particular
467. escola de idiomas
468. então é minha
469. primeira
470. PP: chegada no médio
471. Letícia: é:::
472. PP: estreia no médio
473. Letícia: ISSO exatamente
474. tem coisas que eu ainda tô me acostumando ainda
475. sabe assim...?
476. coisas que eu tô revendo
477. da minha
478. da/da/ do conteúdo
479. eu acho que é uma das coisas que eu mais me preocupo é com o conteúdo
480. desses meninos sabe?
481. PP: hum
482. Letícia: porque por causa do tempo aí a gente
483. tem aqueles conteúdos aí eu fico preocupada
484. mas ao mesmo tempo eu sei que num adianta
485. dar TANTa coisa se/se num for bem dado né?
486. PP: umhum
487. Letícia: mas assim eu fico pensando
488. quanto eles vão sair?
489. com QUANTO de conhecimento eles vão sair?
490. P: hum
491. Letícia: né?
492. é complicado
493. PP: então você acha que AGORA é a coisa que mais/mas vem à tona assim
494. Letícia: ah é
495. PP: das suas preocupações?
496. Letícia: das minhas preocupações é o conteúdo
497. PP: mas como assim o que: trabalha:r?
498. Letícia: EXATAMENTE
499. é a questão mesmo do/do/ o que é que esses meninos precisam?
500. porque eles ficam naquela
501. naquele meio né?
502. é ensino médio e é técnico
503. o que é que esses meninos precisam realmente né?
504. a gente sabe que tem as habilidades de leitura
505. mas a questão gramatical acho que é isso
506. eu fico preocupada com isso
507. num sei se a gente vendo aquelas habilidades tira um pouco do/do/da gramática
508. da vez da gramática
509. num é?
510. porque a gente se preocupa muito com a questão das habilidades ((pesquisadora pausa o vídeo))
511. habilidades

512. as estratégias aliás
513. as estratégias de leitura né?
514. PP: umhum
515. Letícia: e:::
516. claro que uma coisa tá sempre associada à outra
517. só que::
518. eu falo dos pontos gramaticais mais tradicionais da gente num é?
519. os tempos verba:::is
520. fico
521. pensando
522. muito preocupada mesmo
523. PP: já que a gente entrou no assunto de dicionário tal
524. e o livro didático?
525. você tem um né adotado?
526. Letícia: sim tem tem
527. PP: que eu vi que nessa aula você não usou
528. Letícia: não usei
529. não usei inclusive eu:::
530. mudei
531. assim mudei de/de/de estratégia
532. PP: umhum
533. Letícia: eu
534. estava feliz com o livro no começo
535. só que eu notei que eles começaram a se cansar
536. PP: hum
537. Letícia: do livro que é *On Stage*
538. PP: certo
539. Letícia: eles começaram a se cansar
540. e aí eu decidi
541. e:::h partir pra
542. pras aulas assim
543. eu preparo meu material didático
544. PP: umhum
545. Letícia: procuro pesquisa em outras fontes
546. e preparo
547. isso é uma outra/ uma outra coisa que eu tô...
548. PP: mas só por esse motivo porque acha que eles não
549. se deram bem
550. Letícia: eu acho que eles não /eles não
551. eh eu acho/eu acho eh/eh na realidade é porque
552. eu/eu gosto da minha aula quando eu PREPARO minha aula
553. eu sinto que eles
554. a aula preparada por mim assim
555. sem aquela coisa do livro
556. sem se prender
557. PP: sei
558. Letícia: ao livro
559. Ele/flui melhor

560. PP: certo
561. Letícia: e por isso
562. eu decidi
563. que nesses dois últimos bimestres
564. no terceiro e no quarto eu vo:u/
565. eu vou/ eu vou deixar o livro pra que eles façam algumas atividades
566. PP: umhum
567. Letícia: mas eu vou preparar as minhas assim
568. TODO material vai ser/ vai ser assim
569. preparado por mim assim
570. num vai ser/num vai ser né concentrado naquela ESTRUTURA do livro
571. PP: certo tá então
572. e como foi a preparação aí pra essa aula?
573. você buscou fontes onde eh?
574. Letícia: ISSO a preparação dessa aula foi mais assim
575. PP: inspirou-se em que?
576. Letícia: eh como tem o conteúdo né que eu tava preocupada
577. que realmente eu me preocupo que é os grupos nominais
578. eu pensei que forma eu poderia apresentar
579. e aí eu pensei num GÊNERO textual né
580. eu pensei “qual foi o gênero que eles não trabalharam comigo?”
581. ainda assim num é?
582. sinopse então e foi e é uma coisa interessante
583. assim eu sempre vejo assim o que é que pode ser interessante pra num é?
584. mostra-los
585. todo mundo gosta de filme então
586. eu pensei nisso
587. e foi
588. mas muita coisa foi da internet
589. PP: umhum
590. Letícia: eu tirei viu?
591. agora tem um
592. essa atividade dos grupos nominais
593. foi inspirada numa atividade de *On Stage*
594. PP: hum
595. Letícia: do livro
596. PP: sei
597. Letícia: né
598. aí eu/eu já tinha observado essa atividade esse tipo de atividade
599. no livro que eles têm
600. é:: recorrente
601. então eu (...) eu posso fazer isso né de outra forma
602. PP: e porque se você usasse só o livro
603. num sei tô falando isso num funcionaria?
604. Letícia: porque talvez eu tenha
605. eu tenha medo de ficar presa ao livro
606. e eles
607. eu acho que é medo mesmo meu

608. e eles e:::h
609. talvez eu precise de mais flexibilidade
610. eu acho que é isso assim
611. pensar que
612. eu posso usar o livro mas ao mesmo tempo eu posso
613. parece que eu tô meio assim
614. se eu usar UM
615. eu num posso fazer o outro
616. eu ainda tô meio que me acostumando Márcia
617. com essa
618. sabe? fico preocupada
619. assim e aí por isso que eu tô meio que estanque né?
620. eu disse a você eu vou/ eu não vou mais usar
621. quer dizer a não ser pra algumas atividades que eu possa pedir como tarefa de casa
622. PP: hum
623. Letícia: do livro ((risos))
624. mas eu prefiro fazer
625. agora do meu jeitinho
626. PP: seu material
627. Letícia: é
628. PP: ((dá play no vídeo novamente)) agora é a correção né da primeira atividade?
629. Letícia: isso
630. e tudo voa
631. PP: (...) ventania né?
632. Letícia: foi houve/ta/ houve/ nesse dia tava ventando muito
633. aí como eu forço essa pronúncia
634. Jesus ((risos))
635. "A SMA:::L"
636. "NORTHEAST" ((risos))
637. PP: ((risos))
638. Letícia: aí aí
639. e tudo voa
640. eu vou apanhar no corredor os papeis que ((risos))
641. PP: ah foi isso?
642. Letícia: é foi isso que aconteceu ((risos))
643. PP: ((risos))
644. Letícia: [o vento tava vindo da outra sala aí ((aponta a direção do vento na tela do computador))
645. PP: [eu sem entender
646. pensei que tinha chegado alguém e você tinha ido falar com a pessoa
647. Letícia: ah não
648. fui buscar os papeis
649. como é que
650. aí esse menino pergunta como é grilo
651. eu nem sei se eu disse certo
652. grilo é *cricket* Márcia?
653. PP: umhum é
654. Letícia: é né? ((risos))

655. QUE BOM que veio na hora ((risos))
 656. PP: tem hora que eles fazem cada uma
 657. você fica...
 658. Letícia: eu num tava lembrada disso
 659. eu tava pedindo que eles me dessem
 660. as...
 661. eles mesmos tavam me dando as...
 662. foi isso Márcia?
 663. eles mesmos tavam me...?
 664. PP: sim é
 665. pra cada grupo né?
 666. Letícia: pra cada grupo eu pedindo
 667. um grupo
 668. PP: tava vendo assim que a câmera ficou meio que na perspectiva de um aluno né? ((a câmera estava posicionada em um pequeno tripé em cima de uma carteira))
 669. Letícia: É::: FOI
 670. PP: tá lá no meio né deles
 671. como se fosse um aluno ali
 672. essa
 673. esse grupo será que num
 674. Letícia: é esse grupo tá
 675. eu só falei uma vez “Y” ((aluna))
 676. que é essa aqui ((aponta para a aluna))
 677. mas meio que
 678. BOM saber disso né? ((risos))
 679. PP: ((risos)) mas ela respondeu?
 680. Letícia: ela respondeu né?
 681. PP: ah então todos participaram
 682. Letícia: eu vou apanhar algo que cai também
 683. eu lembro que aí faltou papel
 684. faltou assim
 685. dois alunos faltaram eh num receberam
 686. porque não tinha a quantidade certa então eu juntei
 687. um grupo que não dá pra ver aqui à esquerda
 688. PP: eu num sei se é impressão minha por conta da
 689. posição que a câmera tá/ ela pega os ruídos de todo mundo conversando e tal
 690. mas nem sempre quando você vai dar instrução por exemplo
 691. talvez seja impressão minha
 692. Letícia: pode dizer pode dizer
 693. PP: num sei se por conta da sua localização
 694. você sente essa mesma coisa
 695. nem sempre que você vai dá uma instrução tá todo mundo
 696. Letícia: atento
 697. PP: né atento
 698. Letícia: é é você tá certa
 699. PP: mas é porque eu escuto
 700. num sei se é o pessoal de trás
 701. você notou isso?

702. Letícia: mas eu notei
703. PP: notou agora ou já tinha notado antes?
704. Letícia: não eles realmente
705. tem que dar uma chamada porque
706. a conversa
707. a pesar de ser uma turma pequena
708. eu acho pequena
709. só tem dezenove
710. eu acho que nesse dia só tinha uns dezoito alunos
711. não VINTE
712. tinha vinte alunos mas
713. uma turma pequena né
714. em comparação às demais
715. relativamente
716. ele tava muito empolgado ((aponta para um aluno no vídeo))
717. esse aluno o/o
718. que tá na frente de “M” ((nome de aluno))
719. “N” ((nome de aluno))
720. bem empolgado com a questão da filmagem assim
721. ele queria
722. tava querendo muito aparecer
723. PP: esse aqui? ((aponta para o aluno))
724. Letícia: é ((risos))
725. PP: finalmente ele apareceu ((risos))
726. Letícia: apareceu é
727. PP: que ele tava bem pra lá ((aponta para o canto esquerdo da sala que não aparece no vídeo))
728. Letícia: então ele disse
729. não vou ter um momento pra ((risos))
730. PP: fazer alguma coisa pra que ninguém (...) ((risos))
731. nem que seja fechar a janela
732. Letícia: isso
733. ó ((risos))
734. o bom é que assim
735. se eu fosse aluna eu ia gostar de mim
736. da professora Letícia ((risos))
737. pelo menos isso é uma coisa que ((risos))
738. PP: fale mais sobre isso
739. por quê?
740. Letícia: é eu achei assim uma professora simpática
741. assim
742. e:::h
743. atenciosa
744. assim eu acho que ela é atenciosa assim
745. eu acho que tem um ponto que é atenciosa
746. APESAR de ter de
747. eh de eu poder ser mais atenciosa com esse grupo na questão de
748. por exemplo quando eles

749. PEDIR a opinião deles
750. mas porque eles também são calados
751. talvez eu tenha que puxar mais
752. né Marcia assim eu tenho que
753. eu tenho que assim
754. exigir mais dos calad/dos mais quietos dos mais Tímidos né?
755. mas é isso
756. PP: você gostou
757. Letícia: eu gostei gostei
758. PP: da teacher Letícia
759. Letícia: da teacher Letícia olha
760. eu acho que seu eu fosse aluna da teacher Letícia ((risos))
761. eu ia aprender ((risos))
762. PP: ((risos)) que bom
763. Letícia: eu acho que isso é uma das vantagens de você ver o vídeo né?
764. assim você meio que você se distanci::a
765. mas é você
766. então você
767. num adi/ num tem como
768. você/você tem uma opinião né?
769. você tem uma opinião daquilo ali
770. na verdade é você
771. e que você não consegue ver quando você tá
772. PP: umhum
773. na situação
774. Letícia: na situação
775. PP: mas nesse dia quando você saiu da aula você saiu [satisfeita?
776. Letícia: [eu saí be::m
777. tranquila
778. é
779. saí
780. e eu confesso assim
781. quando você falou
782. assim TALVEZ Márcia
783. se você tivesse NA SA-LA
784. PP: hum
785. Letícia: eu tivesse me sentido mais ansiosa
786. PP: sei
787. Letícia: entendeu?
788. PP: umhum
789. Letícia: eh quando você disse assim “eu vou deixar
790. LÁ”
791. Letícia: e você até perguntou pra mim num foi?
792. “você prefere a presen/ a minha presença?”
793. PP: [se queria...
794. Letícia: [você perguntou
795. PP: umhum
796. Letícia: mas eu acho que funcionou muito

797. assim né?
798. porque um outro PROFESSOR
799. ele sempre num é?
800. e os alunos também eles
801. eles também eles se sente:m
802. eles iam se sentir talvez
803. duplamente
804. observados num é?
805. PP: umhum
806. Letícia: seriam os olhos da câmera e os olhos de uma OUTRA professora
807. PP: umhum
808. Letícia: num sei como é que eles se comportariam mas
809. enfim
810. talvez isso tivesse um um um
811. COM certeza teria outros desdobramentos eu acho
812. PP: umhum
813. Letícia: por você estar também
814. eles talvez se eh se reportassem a você
815. PP: hum
816. Letícia: num é ao invés
817. de mim
818. PP: umhum
819. Letícia: não que seja negativo sabe?
820. isso não
821. num é negativo
822. porque a observação é importante assim
823. é interessante também num é?
824. mas é um/ um/ é um elemento
825. que muda a... num é?
826. assim ter uma professora que tá aqui
827. PP: outra presença né?
828. Letícia: outra presença é
829. PP: e de alguém que num
830. tá lá do dia dia né?
831. no momento...
832. Letícia: SIM
833. também tem isso é
834. Letícia: então quando você me falou
835. que ia colocar
836. eu me tranquilizei/ eu me tranquilizei mais
837. PP: foi?
838. Letícia: foi
839. me tranquilizei mais
840. disse “ah que legal que vai/ que assim/que ela deixou” ... né?
841. PP: umhum
842. Letícia: porque você perguntou então foi bem democrático também
843. você né perguntou
844. “você prefere o que?”

845. eu ainda disse né?
846. “faça
847. como você
848. quise:::r”
849. “sem problemas” ((risos))
850. PP: umhum ma:::s ((risos))
851. Letícia: ma:::s ((risos))
852. PP: ah outra coisa que
853. acho que quando você tava corrigindo
854. no começo da aula também
855. num é a questão do
856. da repetição daquela frase né da?
857. Letícia: sim
858. PP: como é que você chama?
859. *sentence of the day*
860. Letícia: *reflection*
861. PP: *reflection*
862. Letícia: é
863. PP: eu vi muito a presença do oral também né?
864. algo que num é comum numa aula de
865. pelo menos que não se imagina que seja comum
866. numa aula assim de ensino médio ensino técnico tal
867. como é isso aí?
868. como você tem trabalhado com isso e
869. por que você tem trabalhado com isso?
870. Letícia: é
871. eu acho que a pronúncia ela é importante importantíssima
872. porque eu vim de uma tradição de um assim da universida::de
873. logo/ minha graduaçã:o num é?
874. nós/nós tínhamos aula né de fonética
875. então assim é algo lá::: da origem mesmo
876. comecinho
877. dos primeiros anos da graduação
878. já tive aula de f/ né?
879. acho que no segundo período
880. num lembro se no primeiro mas no segundo terceiro
881. eu tinha aula de fonética
882. então assim e::h inclusive
883. não só na graduação nas/nas/nas minhas aulas
884. na escola de idiomas
885. como aluna
886. isso era bem assim exigido assim
887. uma boa pronúncia
888. então isso vem
889. de muito tempo
890. logo quando eu COMECEI a estudar inglês
891. então quando eu tinha treze anos
892. que eu comecei a estudar inglês

893. isso aí já era
894. importante assim
895. era uma das
896. era meio que
897. vamos tentar ter uma pronúncia MAIS
898. parecido possível com a pronúncia do nativo
899. PP: umhum
900. Letícia: então sempre tive isso na minha mente
901. e eu acho que isso já reflete
902. e continua refletindo nas minhas aulas
903. eu sempre quando eu coloco a *reflection* sempre peço que eles repitam num é?
904. e eles me perguntam a pronúncia também
905. me perguntam a pronúncia de algumas coisas
906. quando eu não sei aí eu vou pesquisar né?
907. ou então eles dizem
908. “mas eu num vi assim”
909. aí eu disse assim não mas
910. vamo ver vamo pesquisar isso aqui
911. é importante isso
912. PP: você nota que funciona porque
913. eu vi que eles
914. Letícia: repetem
915. PP: eles já lidam com isso como
916. natural né?
917. Letícia: ((risos)) é:
918. PP: quando você pede as [[frases pra eles
919. Letícia: [[é verdade
920. PP: falam inglês e tal
921. num ficam “não professora mas eu num sei num sei que”
922. [[porque geralmente
923. Letícia: [[tem uma
924. PP: agora
925. pensando às vezes nas minhas aulas
926. os meninos do ensino médio né eles fazem isso né?
927. “mas eu não sei não dizer isso”
928. “mas diga de qualquer jeito mesmo tal”
929. eles se sentem inseguros
930. mas aí parece que eles sentem já
931. Letícia: mas
932. uma segurança né?
933. Letícia: é
934. PP: “*the... virgin Mary*”
935. vão dizendo
936. Letícia: I::sso eles vão dizendo
937. mas também tem uma coisa Márcia
938. existem alunos dessa turma aí que já têm um nível
939. eu noto que eles assim
940. são alunos eh que

941. por conta do cotidiano com jo::gos
942. talvez/Música
943. tem um aluno aí que é fã de Kate Perry e sabe as músicas
944. da cantora TODAS
945. sabe os prêmios que a cantora ganhou
946. então assim
947. ele/ele fez uma apresentação sobre Kate Perry que eu fiquei... ((a professora faz uma expressão de admiração))
948. saiu naturalmente
949. num foi uma coisa assim press/ele num ficou [pressionado pra falar sobre ela então
950. PP: [umhum
951. existem alunos aí que já têm um contato eu noto que
952. tem e::h tem alunos aí que já estudaram na escola
953. eles tiveram eh AULA
954. aulas de INGLÊS como escola de idiomas
955. porque existia um/um/um
956. eh um acordo que as escolas fazem com escolas de idiomas que existem aquelas aulas no turno oposto
957. que eles têm aula de inglês
958. então eles já têm uma base
959. acho que isso também
960. [mas
961. PP: [ele fez a apresentação em inglês?
962. Letícia: ele fez em português mas os slides estavam a escrita em inglês
963. PP: hum
964. Letícia: é
965. e poucos erros num é havia
966. e assim só algumas coisinhas é que ele
967. mas a pronúncia muito boa
968. a língua inglesa tá né
969. a gente tem/ eles têm con-ta-to
970. eles têm TV a cabo
971. então eles veem séries né?
972. só que nessa turma viu?
973. nessa turma Aí eu acho
974. PP: hum
975. Letícia:
976. a ou/ a outra turma que é o mesmo curso né?
977. só que a turma A essa é a turma B
978. a turma A eles têm resistência parecida com essa que você falou
979. de alguns alunos seus que
980. eles têm isso
981. ficam bem assim resistentes assim pra falar
982. PP: mas você sempre estimula né?
983. mesmo não não fazendo arte do [programa?
984. Letícia: [sempre estímulo
985. PP: [[ou faz parte do programa
986. Letícia: [[sempre estímulo

987. PP: [[você colocou alguma coisa que lá na
 988. Letícia: [[sempre estímulo
 989. PP: PPC nem nada?
 990. Letícia: não não não não
 991. e::h eu estímulo mesmo quando eu noto que
 992. tem alguma pronúncia que num tá saindo do jeito que eu ach/
 993. num é? do jeito que é
 994. eu ((bate na mesa))
 995. repito
 996. e repito ((bate novamente na mesa)) até é...
 997. e brinco com eles
 998. “enrola essa língua minha gente” ((risos)) assim
 999. PP: umhum ((risos))
 1000. agora era o que?
 1001. nesse momento é a segunda atividade?
 1002. Letícia: agora é a correção
 1003. porque eles já colocaram no no [no
 1004. PP: [ah eles tão encaixando né?
 1005. é encaixando
 1006. Letícia: ((aproxima a cabeça da tela, aponta e ri)) ó lá a data ((risos))
 1007. PP: é tá vendo lá a pronúncia né?
 1008. Letícia: é ((risos))
 1009. PP: “repeat” do mesmo jeito que você falou
 1010. Letícia: ((risos)) é é bem isso
 1011. PP: são várias vezes que eu notei isso
 1012. Letícia: você notou?
 1013. PP: ((balança a cabeça afirmativamente))
 1014. desde o início da aula
 1015. Letícia: desde o início é
 1016. PP: com a frase
 1017. Letícia: com a frase é ((voltam a assistir ao vídeo))
 1018. ((a professora ri e aponto para o vídeo)) “Z” ((nome de aluno)) tava (...) ((risos))
 1019. PP: ((risos))
 1020. Letícia: olha ((aponta para um grupo de alunos no canto direito da tela)) o grupo não não
 interage tá vendo?
 1021. comigo
 1022. esse grupinho aqui sim ((aponta para um grupo no canto esquerdo da tela))
 1023. não tem interação Márcia
 1024. assim eles tão escutando só
 1025. [os outros
 1026. PP: [interagindo
 1027. Letícia: assim SIM mas não não
 1028. PP: (...)
 1029. Letícia: é
 1030. é estão [intera
 1031. PP: [será que é porque a câmera tá do lado deles?
 1032. Letícia: você acha?
 1033. PP: BEM do lado deles?

1034. você acha ou você nota que esses alunos [aí especificamente são
1035. Letícia: não eu a/não eles são/eles são é calados
1036. aqui já tem alguém mexendo eu acho
1037. assim um pouquinho
1038. não mexeu não né?
1039. tu viu que teve um/ ficou tremendo um pouquinho?
1040. PP: hum
1041. Letícia: esse menino “W” ((nome do aluno)) ele tem né essa
1042. essa mão dele aí que é deficiente ele
1043. ele:... ele eh adora mexer com
1044. equipamentos
1045. então assim na apresen/no evento da biblioTECA
1046. ele ajudou demais as meninas as bibliotecárias
1047. com os equiPAMENTos assim
1048. [[super solícito
1049. PP: [[carregando dum lado pro outro?
1050. Letícia: carregando tu::do
1051. e no final ele pediu pra ser DJ
1052. aí ele pediu que fizessem uma pequena balada ((risos))
1053. e ele foi DJ ((risos))
1054. PP: hum legal... que legal ((risos))
1055. ((ri com algo que um aluno fala no vídeo))
1056. Letícia: ((risos))
1057. PP: momento (...)
1058. Letícia: é
1059. PP: ou foi ele que desligou só?
1060. Letícia: eu acho... ((continuam assistindo ao vídeo))
1061. viu como “Z” é inteligente tá vendo ele adiantou uma
1062. PP: ((pausa o vídeo)) vá
1063. Letícia: ele adiantou ele/ele/ ele disse
1064. sobre o *speaking* né ele apontou o verbo
1065. achou/ ass/mas olha o número nove o número nove não é
1066. porque tem o verbo *speaking*
1067. então é uma boa observação
1068. PP: umhum
1069. Letícia: de um aluno né assim
1070. porque eu falei que
1071. porque assim eu acho que é/ é complicado
1072. meio que perceber às vezes
1073. até o às vezes eles têm dificuldade de identificar um verbo
1074. identificar um substantivo
1075. então assim interessante
1076. ele sempre sai com perguntas bem
1077. assim já você tem que tá preparada já ((risos))
1078. PP: pronto e justamente eu achei interessante também
1079. isso essa interrupção né?
1080. que você/ a gente às vezes
1081. e::h planeja vou falar assim assim assim e tal aí tem as quebras né

1082. as coisas inesperadas
1083. perguntas inesperadas
1084. Letícia: isso
1085. PP: como é que você lida com essas perguntas?
1086. como é que você se sente quando acontece isso por exemplo?
1087. Letícia: ah eu gosto muito sabe por que?
1088. porque isso é um desafio pra mim
1089. e::h a gente quando prepara uma aula a gente tem que pensar nessas coisas né?
1090. assim e:: e quando eu vejo que eles tão fazendo essas perguntas assim interrom/
1091. é porque eles estão assim
1092. eles estão sintonizados
1093. eu gosto de ser interrompida
1094. eles estão sintonizados com aquilo que tá sendo
1095. mostrado né?
1096. é /tá sendo e::h apresentado pra eles então assim
1097. eu gosto muito
1098. e:: e/eu/eu:: tô vivendo essa experiência agora
1099. que é uma experiência nova num é do integrado
1100. desse ensino do/do IFPB que eu nunca fui professora do IFPB antes
1101. então assim
1102. é novo pra mim
1103. então assim eu gosto mui/ eu tô sendo desafiada o tempo INTEIRO
1104. os meninos vêm com perguntas pra mim
1105. “como se diz isso? como se diz aquilo?”
1106. então eu tô sentindo que eu tô meu cérebro tá SEMPRE ((risos))
1107. EM ALTA né?
1108. trabalhando muito
1109. isso é MUITO BOM
1110. eu gosto MUITO de ser desafiada
1111. gosto muito
1112. PP: umhum
1113. Letícia: quando eu não sei aí a gente tem que ser humilde né pra dizer
1114. “olha vou pesquisa:r
1115. vou/ vou correr atrás vou olhar no dicioná::rio”
1116. “não peraí eu A::cho”
1117. eu sempre digo assim “eu acho não tenho certeza”
1118. “posso
1119. falar pra você depois?”
1120. “porque eu não tenho certeza”
1121. eu não tenho vergonha de dizer que
1122. ou então “não sei”
1123. já cheguei a dizer
1124. muitas vezes
1125. “não sei gente”
1126. e assim
1127. pra tirar um pouco essa visão do professor sabe tudo e...
1128. a gente tá sempre aprendendo
1129. inclusive eu aprendo muito com eles né?

1130. a gente aprende muito
1131. PP: é
1132. ((voltam a assistir ao vídeo))
1133. Letícia: ((comenta o que está dizendo vídeo)) (...) que falam falar é verbo
1134. hum (a professora chama a atenção da pesquisadora para o comentário de um aluno))
1135. acho que também pode ser uma leitura ((risos))
1136. enfim ((voltam a assistir ao vídeo))
1137. PP: isso foi a aula da apresentação de grupo nominal
1138. Letícia: foi foi
1139. PP: ainda num tinha falado não?
1140. Letícia: não
1141. HUM ((gesticula chamando atenção para um momento em que ela pede a repetição da palavra *countries*)) olha ((risos))
1142. PP: ((risos))
1143. Letícia: ((chama atenção para a pergunta de um aluno)) EITA ó
1144. deixa eu ver o que eu falei aí
1145. PP: foi coisa de fonética também
1146. Letícia: ((risos)) é *Francis* (...)
1147. olhe como tem que tá preparada né?
1148. PP: hum
1149. Letícia: como tem que tá preparada né Márcia? ((PP pausa o vídeo))
1150. “vai ser sempre assim?” foi perguntado “sempre o último?” né?
1151. então assim como eu/eu dei uma pesquisada
1152. eu estudei num é
1153. eu estava preparada pra dizer que não
1154. mas talvez se eu num tivesse estudado tanto eu dissesse sim é sempre o último
1155. então tem que ter muito cuidado com esse sempre né?
1156. ou nunca né? ((risos))
1157. PP: em língua né língua é sempre... sempre....
1158. Letícia: é SEMPRE ((risos))
1159. PP: ((risos)) é [geralmente
1160. Letícia: [GERALMENTE ((risos)) ((voltam a assistir ao vídeo e no trecho Letícia fala “geralmente”))
1161. PP: ((Letícia e PP se entreolham)) [GERALMENTE ((risos))
1162. Letícia: [GERALMENTE ((risos))
1163. que foi que ele disse aí?
1164. PP: (...) música *country* e música *country* ((pronunciado de forma inadequada))
1165. Letícia: tô certa num tô Márcia?
1166. porque *country* ((produz com a primeira sílaba inadequada)) num é?
1167. PP: é o brasileiro que
1168. Letícia: [o brasileiro que
1169. PP: começou a falar...
1170. que eu saiba também
1171. Letícia: num é?
1172. PP: é
1173. Letícia: ((risos a respeito de um comentário de um aluno))
1174. PP: ((risos))
1175. mas é verdade o interesse dele né

1176. Letícia: ah é muito
 1177. PP: borbulha
 1178. Letícia: é borbulha
 1179. e a gente
 1180. PP: por mais que a gente fique [tá indo pra outro lado (...)]
 1181. Letícia: [é Márcia
 1182. mais é e é uma coisa interessante
 1183. a aula à todo vapor né assim
 1184. importante assim
 1185. essa participação
 1186. PP: e são vários? porque eu num tô vendo
 1187. são vários? porque às vezes é só um ou dois que falam
 1188. é mas é
 1189. mas na realidade [tem um pessoal aqui ((aponta para o canto esquerdo da tela))]
 1190. PP: [tem o pessoal do lado de cá
 1191. Letícia: bem participativo assim
 1192. os outros também estão interagindo como você disse mas
 1193. são cala/ mais quietos né?
 1194. e às vezes é complicado assim
 1195. até saber se estão
 1196. mas é mas/ mas é uma coisa que eu vou tomar mais cuidado agora
 1197. assim é o lado/ um lado da turma que eu acho que dev/ eu tenho que
 1198. que INSTIGAR mais assim
 1199. tenho que PROVOCAR
 1200. talvez eu tenha que provocá-los né?
 1201. não que eu vá deixar o outro lado mas tentar aí ver...
 1202. PP: umhum ((voltam a assistir ao vídeo))
 1203. Letícia: ((risos)) “não vem ao caso” é ótimo ((comenta uma fala sua no vídeo “isso não vem ao caso”))
 1204. eu ri por causa do Peter que eles até o Pedro eles
 1205. porque lá tem Pedro aí “*Peter is...*” ((risos))
 1206. PP: ah é ((risos))
 1207. Letícia: hu::m ((no vídeo a professora reporta-se a um aluno)) “B” ((aluno)) é um dos que
 1208. não falam muito
 1209. ou falam sempre com o coleguinha
 1210. PP: umhum
 1211. “so”
 1212. Letícia: “so so” ((risos))
 1213. tá vendo num é Márcia que eles têm uma noção?
 1214. hu::m W tá lendo
 1215. PP: surtiu efeito né
 1216. Letícia: é...
 1217. É:::
 1218. “Z”... ((balança a cabeça afirmativamente com expressão de admiração ao comentário que o aluno fez))
 1219. “Z” é um aluno... ((risos))
 1220. ele tem muito conhecimento assim
 1221. da parte/ eu noto que ele é muito bom em português

1222. aí ele sempre traz
1223. ((risos)) cara de que...
1224. “*NETwork*” fala melhor que eu tá vendo eu “*netWORK*” eles “*NETwork*” ((risos))
1225. PP: ((risos))
1226. Letícia: essas frases estão isoladas Márcia
1227. talvez se tivessem em um texto
1228. num sei
1229. se bem que eu trabalhei né
1230. antes de apresentar a gramática
1231. num sei... mas
1232. eles conseguiram entender
1233. mesmo as frases isoladas mas
1234. se isso tivesse contextualizado não sei se
1235. PP: você acha que essa sua dúvida tem a ver com o que você tava falando ainda da/do trabalho com a lí::ngua?
1236. como trabalhar com a língua?
1237. Letícia: é exatamente
1238. PP: com o (...) ensino médio
1239. Letícia: é às vezes eu fico né
1240. preocupada porque
1241. parar pra dar a arte gramatical num é?
1242. aí tem o texto
1243. como fazer isso de forma...
1244. eu ainda tenho dificuldades assim
1245. de forma contextualizar isso aí né?
1246. assim a gramática dentro do
1247. porque tem muito aquela história né do TEXTO como PRETEXTO pra gramática
1248. às vezes eu fico me perguntando assim
1249. essa aula aí por exemplo
1250. uma reflexão bem mais
1251. essa aula tudo isso é pra chegar
1252. em determinante modificador e núcleo?
1253. PP: hum
1254. Letícia: num é?
1255. ó a pergunta que eles fazem ((risos))
1256. olha como “I” ((nome de aluno)) ele também tem conhecimento
1257. “I” “Z” tem um aluno chamado “F” também
1258. que eles fazem perguntas be::m
1259. assim perguntas de quem já tem um nível já
1260. tem umas dúvidas e...
1261. PP: umhum
1262. Letícia: ou até já saibam
1263. mas talvez querem saber se
1264. vai confirmar comigo vamos dizer
1265. ou então às vezes testando mesmo
1266. porque os alunos testam né?
1267. PP: sim
1268. Letícia: quer fazer alguma pergunta Márcia?

1269. PP: é com relação a isso aí eu tava pensando
1270. será você acha que isso ajuda ou às vezes quando você vai preparar por exemplo uma aula?
1271. Letícia: sim
1272. PP: você [pensa
1273. Letícia: [penso nas possibilidades
1274. algumas possibilidades a gente né já adianta num é?
1275. PP: hum mas você pensa em
1276. eh
1277. pensando nessa variedade né?
1278. tem eles que trazem essas perguntas que
1279. pode ser que num tenham um nível [tã::o
1280. Letícia: [eu sinto falta de uma coisa
1281. você me perguntou agora
1282. “vocês/ vocês têm alguma pergunta?”
1283. “vocês gostariam?”
1284. eu acho /tô/ tô sentindo falta disso
1285. na minha/ no meu discurso
1286. assim
1287. “vocês querem comentar alguma coisa?”
1288. dar um tempo pra ver se eles
1289. têm alguma coisa
1290. porque ESSES que não falam muito
1291. talvez se eu perguntasse
1292. esperasse um pouco
1293. talvez viesse uma pergunta Márcia
1294. PP: umhum
1295. Letícia: assim meio que checar
1296. PP: umhum
1297. Letícia: eu num tô fazendo muito isso
1298. quer dizer
1299. até agora eu não fiz
1300. é como se “*taking for granted*” que tá tudo
1301. que tá tudo BEM
1302. eu num tenho essa checagem
1303. eu eu TINHA isso eu num sei por que
1304. talvez o tempo num sei se eu preocupada com o tempo eu não faço
1305. PARAR mesmo Márcia na aula e dizer assim
1306. “gente vocês tão/ vocês realmente tão entendendo?” assim
1307. porque quando num fala a gente subentende que tá todo mundo
1308. PP: umhum
1309. Letícia: talvez fosse uma forma de
1310. fazer com que os outros (...)
1311. porque aqui eh nessa aula assim
1312. a gente vê mesmo os que falam
1313. os que falam mais né?
1314. “Z” “P” “I” “B”
1315. “Z” “I” “B” “P” ((nomes de alunos))

1316. PP: umhum
1317. Letícia: é né então assim
1318. é “S” fala também
1319. PP: mas é difícil saber até que ponto os outros também num participam porque num [tão entendendo... ou porque tá ok...]
1320. Letícia: [ou porque tá tudo ok ((risos))]
1321. é é
1322. galinha preta ele disse?
1323. porque eles tavam falando sobre umas magias negras ((risos))
1324. PP: ele puxa vários assuntos também né assim?
1325. Letícia: é
1326. PP: *backstage* mas ele dá conta então
1327. Letícia: É: exatamente ((risos))
1328. ((risos)) “agora (...)” ((repete algo dito por um aluno no vídeo))
1329. coloca a data de hoje professora também no quadro ((risos))
1330. PP: ((risos))
1331. Letícia: “coloca a data de hoje” você também deveria ter colocado a data de hoje no quadro
1332. ((as professoras se entreolham e sorriem)) é
1333. esses meninos eles
1334. eles têm atividades com a igreja
1335. muitas atividades Márcia
1336. PP: umhum
1337. Letícia: então assim é sempre presente isso
1338. falar de religiã::o
1339. discutir religião
1340. eles
1341. inclusive tem um que quer ser teólogo que é o “P”
1342. PP: umhum
1343. Letícia: então
1344. PP: e esse momento aí da chamada
1345. sempre/ geralmente é assim?
1346. Letícia: é geralmente no final
1347. PP: ou você pensa na chamada [ou faz
1348. Letícia: às vezes eu num faço não
1349. às vezes eu faço depois
1350. às vezes não dá tempo
1351. mas geralmente é no final
1352. no finalzinho
1353. Letícia: ((risos))
1354. PP: era não tinha água nesse dia
1355. Letícia: ((risos)) meu deus
1356. num tinha água não né Márcia?
1357. PP: não ((risos))
1358. Letícia: NOSSA
1359. PP: fui lavar as mãos e... ((faz o gesto de lavar as mãos e olha para as mãos paradas sem))
1360. Letícia: OH ((risos))
1361. ai sinto muito

1362. PP: mas num é algo?
1363. Letícia: ((risos)) não falta mais internet do que água ((risos))
1364. PP: ah era porque tavam consertando alguma coisa aí explicaram
1365. Letícia: era
1366. PP: num é porque falta sempre não
1367. Letícia: aí eu dou uma respirada né?
1368. PP o momento da chamada é justamente esse/ essa questão da pausa né?
1369. Letícia: é exatamente
1370. Letícia: ah tem uma coisa
1371. tem uma aluna que não falou
1372. lembra da aluna que ((aluna cujos pais a princípio não aceitaram assinar o termo de consentimento)) / ela é bem mais falante sem a
1373. PP: ah é?
1374. Letícia: ((faz sim com a cabeça)) eu notei que ela sabe Márcia assim
1375. PP: geralmente ela é do grupinho que participa?
1376. Letícia: é
1377. PP: de fato assim eu ouvi mais os meninos né?
1378. Letícia: pois é as meninas você
1379. PP: mais silenciadas
1380. mas mesmo assim ela faz parte [[do grupo que mais participa
1381. Letícia: [[do grupo que... é
1382. PP: mas foi falado com ela tal ficou tudo ok né?
1383. Letícia: foi ficou tudo ok inclusive ela me deu o papel
1384. eu te dou depois
1385. PP: tá ótimo que bom
1386. Letícia: inclusive seu livro também viu?
1387. vou trazer ((risos))
1388. PP: ah sem pressa ((risos))
1389. Letícia: esse num vai ser o último encontro não né da gente?
1390. PP: sim mas
1391. Letícia: depende né?
1392. PP: possivelmente sim mas tem outra
1393. tem o final daquela lembra da instrução ao sócia?
1394. Letícia: sim
1395. PP: tem uma outra parte
1396. Letícia: tem outra parte
1397. PP: pra você fazer
1398. num sei se vai ser preciso a gente se encontrar
1399. Letícia: hum
1400. ele vai? É ((sobre um aluno que se levanta e vai ao quadro))
1401. olha como tá ventando meu cabelo ((risos))
1402. PP: super ventilado né?
1403. Letícia: é tava nesse dia
1404. PP: eu achava que até a câmera num ia segurar [né com esse vento
1405. Letícia: foi? [por causa do... ((risos))
1406. olha ((risos)) ((no vídeo o aluno "Z" se voluntaria para participar da correção))
1407. dá pra escutar a outra/outra sala
1408. eu vou falar pra eles eles vão gostar "vocês ficaram muito bem no vídeo" ((risos))

1409. PP: ((risos)) quem sabe era uma ideia pra esses que
1410. gostam né de estar no vídeo fazer um trabalho uma atividade né
1411. alguma coisa
1412. Letícia: é mesmo Márcia
1413. é verdade
1414. PP: tem uns que odeiam né
1415. mas pode ser que eles achem coisas interessantes
1416. Letícia: é
1417. PP: já que surgiu essa vontade deles aparecerem
1418. Letícia: ((risos)) é::
1419. pode ser uma atividade mesmo da
1420. de inglês né você diz?
1421. assim deles prepararem algo e apresentarem?
1422. você diz assim?
1423. assim pra todo mundo?
1424. PP: é num sei
1425. Letícia: pode ser também né?
1426. PP: pode ser um trabalho
1427. Letícia: você já fez alguma vez com seus alunos?
1428. PP: na verdade
1429. Letícia: ainda não né?
1430. PP: ainda não
1431. mas eu vi alguns professores
1432. por exemplo o de artes né
1433. às vezes você vê (...) preparando [vídeos
1434. Letícia: [sim é:: verdade
((gravação é interrompida por falta de carga na bateria da câmera))

Autoconfrontação - Alice

1. PP: bom então a gente vai assistindo e::
2. onde você quiser parar
3. o que você quiser contar
4. tá certo?
5. a gente vai parando e falando sobre
6. sobre a aula ((a pesquisadora no computador
7. ou sobre qualquer COIsa certo?
8. o que vier
9. alguma curiosidade ou
10. qualquer coisa que você quiser comentar...
11. eu também selecionei alguns momentos
12. Alice: umhum
13. PP: que aí eu posso parar também
14. e também tem partes que a gente pode até adiantar
15. por exemplo os alunos tão fazendo uma atividade
16. a gente vai passando
17. Alice: certo
18. PP: certo?
19. mas aí eh o que você podia ir pensando ao longo dessa
20. dessa sessão é
21. o que você tinha planejado fazer né?
22. será que tudo foi possível ser feito?
23. Alice: umhum
24. PP: você faria alguma coisa diferente?
25. eh se você tivesse que ministrar essa aula outra vez
26. modificaria alguma coisa num é?
27. então
28. você vai pensando nesses aspectos
29. ah aspectos positivos que você
30. consiga ver ou assim alguma coisa que você não gostou
31. Alice: umhum
32. PP: e aí a gente vai conversando... ((pesquisadora dá play no vídeo))
33. Alice: nessa parte eu tava explicando
34. como foi a banca do concurso
35. PP: foi eu ainda tava lá ((risos))
36. Alice: ele é um ótimo aluno
37. ele é o melhor aluno da turma
38. PP: umhum
39. o segundo da direita?
40. Alice: L ((nome do aluno))
41. é esse que (...) que ele vai ser professor de inglês
42. PP: umhum
43. tá boa a imagem?
44. Alice: tá
45. PP: o som também?

46. Alice: ((afirma com a cabeça que sim))
47. o que me chamou muita atenção na filmagem foi esse aluno aqui ((aponta para a tela))
((pesquisadora pausa o vídeo))
48. esse aluno
49. depois de L ele é o segundo melhor aluno da turma
50. e ele ah PARTICIPA a aula
51. inteira
52. mas ele foi o único
53. ele f/ele segurava a boca ((segura os lábios entre os dedos))
54. eu disse “isso é pra num falar é?”
55. ele ((ri e vira o rosto reproduzindo o que o aluno fazia na aula)) ficava desse
56. ele não abriu a boca a ele nem OLHAVA PRA MIM
57. PP: hum
58. Alice: engraçado ele ficou extremamente tímido
59. já outros que tem um que não sai na filmagem que é I lá atrás
60. ele é um BEM conversador
61. aí na filmagem inclusive ele respondeu
62. CERTO ((risos))
63. começou a participar
64. PP: umhum
65. Alice: é engraçado né como influenciou o comportamento deles
66. PP: então ele participou da aula
67. ao invés de ficar conversando ele participou mais da aula?
68. Alice: foi
69. e o que participava [[ficou calado
70. PP: [[ficou calado
71. ((risos)) e fora eles você notou que alguém mais?
72. Alice: não os outros ficaram tranquilos
73. assim o mesmo comportamento
74. PP: umhum
75. Alice: ela sempre diz/ essa de óculos sempre diz que não sabe nada de inglês
76. então eu lembro que durante a aula
77. algumas vezes ela respondeu eu disse
78. “tá vendo que você sabe”
79. ela hehehe ((risos imitando a aluna))
80. aí outra ela já/já falava na frente de TODO mundo a resposta
81. pra mostrar que sabia ((risos))
82. PP: pois é e:
83. a sua performance
84. você acha que
85. TEVE alguma coisa por conta da câmera ou...
86. sofreu algum/a câmera afetou de algum modo inconscientemente (...)?
87. Alice: não
88. afetou assim no sentido assim de que eu tava preocupada em não sair do foco
89. da câmera
90. pra não sair da filmagem
91. PP: sim
92. Alice: é tanto que teve uma hora que eu fui aqui pra trás aí eu disse ((apontando para a tela))

93. “meu deus será que eu estou saindo da câm/ estou no foco da câmera?”
94. vou voltar
95. eu num fui muito aqui pra trás não
96. PP: umhum ((pesquisadora dá play no vídeo))
97. Alice: dá uma pausa
98. PP: ((pausa o vídeo))
99. Alice: é como eu te falei né?
100. eh muitos esquecem o material
101. por mais que eu diga “olhe
102. parte da nota é participação trazer o material fazer as atividades”
103. mesmo assim eles esquecem
104. DIZEM que esquecem né?
105. mas acho que num querem levar pra num fazer as coisas
106. aí como eu/essa era a última aula aí E
107. a aula e esse exercício ia fazer parte da nota também
108. e eu queria que TODos participassem
109. também porque estavam sendo filmados né pra gente ver como era a participação de todos
110. eu disse “não eu vou tirar uma cópia DEsse material
111. pra ninguém ficar de fora”
112. assim todos têm e num tem a desculpa de não estou fazendo porque não estou como material
113. mas é uma prática que eu não posso fazer diariamente porque eu não posso tirar cópia
114. dum material que eles já têm né?
115. todas as vezes
116. PP: então o livro é sempre um problema né?
117. Alice: é
118. PP: mesmo você
119. avaliando pela (...)
120. Alice: mesmo assim
121. PP: mas você continua avaliando?
122. Alice: continuo
123. PP: assim quem traz...
124. Alice: eh eles trazem com mais assiduidade
125. mas não são todos
126. como esse primeiro ano
127. é um ano que eu tô testando TUDO ((risos))
128. pra ver o que funcionou o que num funcionou pra o próximo ano
129. tentar modificar algumas coisas
130. eu vou continuar com eles dessa forma e ver como é que eu trabalho próximo ano
131. já que eu tenho que utilizar o livro
132. todos recebem e eu tenho que seguir o livro
133. PP: nessa primeira atividade aí vocês trabalharam
134. fizeram uma força tal né e aí eles iam dizendo as
135. as letras em inglês né?
136. Alice: é alguns
137. nem todos sabem
138. PP: você tem trabalhado isso com eles
139. a oralidade?

140. Alice: não não
141. como eu falei no começo
142. “eu sei que é uma coisa que a gente não estudou o alfabeto
143. que a gente não estudou aqui mas eu sei que alguns sabem”
144. porque às vezes quando eu tô fazendo
145. tô dando a aula
146. aí eles dão uma resposta
147. aí alguém arrisca dizer uma letra em inglês né?
148. PP: hum
149. Alice: aí diz (...)
150. aí eu incentivo que eles continuem
151. mas a oralidade não é trabalhada
152. PP: certo
153. Alice: de forma alguma
154. inclusive eles/eles PE-dem
155. pra eu pronunciar
156. mas eles não querem
157. repetir porque eles “não vou falar errado”
158. “num quero nem dar a resposta porque eu vou dar errado”
159. PP: umhum ((pesquisadora dá play no vídeo))
160. Alice: ((risos) (...)) falei
161. ó a voz desse
162. PP: é o que conversa?
163. Alice: é o que conversa e não participa
164. eu num sabia que eu era tão gestual
165. (...) eu observo as pessoas dando aula “nossa como ela usa gestos” ((gesticula com as mãos))
166. “PARECE ITALIANO” ((risos))
167. mas eu uso também
168. PP: ((risos))
169. Alice: tu dá uma pausa?
170. PP: umhum ((pausa o vídeo))
171. Alice: eh sempre eu eu entro em conflito se eu vou usar
172. a tradução (...) e de que forma eu vou usar né?
173. mas eu não consigo me/ me desvencilhar
174. porque se não for dessa forma eu ainda não encontrei outra
175. mais direta de fazer assim por exemplo um texto desse pequeno
176. de verificar a compreensão dos alunos
177. e é uma coisa tão automática que eles já/eles já vão fazendo
178. mas eu não faço tradução escrita
179. nunca pedi assim
180. “pegue esse tre/texto traduza” não
181. eu vou dando a ênfase nas palavras que são parecidas com português
182. ou que eu imagino que eles já saibam
183. justamente pra eles irem fazendo a compreensão geral
184. daquele texto
185. e quando eles fazem a tradução eles dizem
186. “ah realmente eu sei alguma coisa” né?

187. PP: umhum
188. Alice: apesar de eu saber que a tradução não faz parte da compreensão
189. textual do ESP
190. não como uma das primeiras coisas né?
191. PP: certo
192. mas eh esse texto era o texto principal?
193. Alice: esse é a introdução pra o texto das bananas
194. PP: ah tá então aí foi uma leitura coletiva né?
195. Alice: é ((pesquisadora volta a dar play no vídeo))
196. ((aponta para o vídeo onde escreve no quadro)) um problema de num ter quadro
197. PP: ((pesquisadora pausa o vídeo)) mas quando você fala que a tradução não funciona como
198. num sei como modo de avaliar a compreensão?
199. Alice: não num num não está nos passos do ESP né?
200. a gente faz *skinning*
201. *scanning*
202. e::h *prediction* e blá-blá-blá
203. mas *translation* num tá lá como um dos passos né?
204. pra compreensão textual
205. mas
206. no final das contas acaba acontecendo
207. muitas vezes na sala
208. PP: umhum
209. mas você acha que num pode ser um modo de
210. de recuperar mesmo a compreensão?
211. Alice: é mas sim também
212. mas talvez seja minha formação né também
213. inicial de escola de língua
214. que tradução não era num é que é proibido
215. mas você vai fazer outras formas
216. pra que o aluno compreenda aquela frase
217. aquele/ aquele vocabulário
218. a gente faz tudo isso em inglês
219. pro aluno né?
220. fazendo mímica
221. fazendo gesto
222. só que no contexto do ensino médio
223. se/ você também não vai dar aula em inglês né? ((risos))
224. pra poder explicar esse termo em inglês
225. PP: hum
226. Alice: se for fazer vai ficar pior do que tava antes num é?
227. e a dinâmica da aula é diferente
228. PP: umhum
229. Alice: então talvez essa minha resistência apesar de eu estar usando
230. eu ainda me sinto mal
231. na verdade eu me sinto mal
232. de estar fazendo isso
233. PP: hum

234. Alice: ((a professora vira o olhar para o lado)) “meu Deus não era pra eu precisar TRADUZIR com os meninos”
235. “ou os meninos estarem traduzindo pra mostrar que SABEM” num é?
236. PP: e aí como é que você faria?
237. pensando agora assim nisso
238. Alice: não por isso eu não encontrei uma outra forma de fazer
239. PP: umhum certo
240. Alice: de uma forma eficaz de fazer os meninos
241. compreenderem um texto desse por exemplo que tá sendo a introdução
242. do/ do artigo sobre bananas
243. então como é que eu vou
244. vou SÓ LER?
245. aí vou fazer perguntas em inglês?
246. porque se eu for fazer perguntas em inglês
247. eles também não vão poder responder em inglês
248. mas se eu fizer a pergunta em português
249. de certa forma a pergunta tá pedindo uma tradução do texto
250. então de/de todas as formas você vai cair na tradução
251. PP: ((a pesquisadora dá play novamente)) tá muito quente
252. Alice: umhum
253. PP: a turma é sempre participativa assim atenta?
254. Alice: essa turma é a maioria
255. geralmente esse I ((nome de aluno)) conversa com S ((apelido de aluno))
256. eu chamo ele de S ((risos)) ao lado dele
257. e tem um que é o mais complicado que é o que se envolveu com drogas e com álcool
258. o irmão dele saiu já
259. é da mesma turma saiu (...)
260. ele continua mas ele é
261. completamente DE-SIN-TE-RES-SA-DO
262. completamente
263. ele até faltou esse dia
264. aí ele às vezes causa um pouco de tumulto
265. porque ele conversa mesmo
266. com um e com outro
267. e essa turma teve problema de roubo
268. algumas vezes já
269. e ele é o/ e ele é o suspeito
270. PP: hum
271. Alice: então às vezes ele/ as meninas tão fazendo a atividade
272. aí eu digo pra ele “não faça
273. consiga um lápis pegue um lápis”
274. aí ele vai na mesa dum colega
275. TOMA o LÁpis do colega ((risos))
276. e volta pra cadeira dele pra fazer
277. aí é principalmente com as meninas ficam com raiva vão lá e pegam o lápis deles/ o lápis dele
278. aí se ninguém emprestar ele joga no chão
279. como MENINO de cinco anos

- 280. PP: hum
- 281. Alice: aí as meninas vão
- 282. jogam no chão pra ele também
- 283. aí você gerenciar isso em sala de aula e dizer que ELE QUE TÁ ERRADO ((risos))
- 284. que as meninas tão fazendo porque ELE FEZ aí
- 285. é difícil
- 286. “pare com isso”
- 287. “num é isso pra fazer”
- 288. “você tá recebendo isso porque você fez num é
- 289. com seu colega
- 290. desrespeito
- 291. você vai (...)”
- 292. mas num tá nem aí
- 293. PP: então ele teve problema mas foi na escola ou fora da escola?
- 294. Alice: na escola
- 295. PP: coincidentemente hoje eu vim
- 296. vindo pra cá
- 297. encontrei um amigo meu lá de Campina e ele disse que
- 298. teve um aluno de lá que foi preso
- 299. Alice: de Campina?
- 300. PP: recentemente
- 301. sim
- 302. assaltando à mão armada
- 303. Alice: dentro do IF?
- 304. PP: não
- 305. fora do IF
- 306. assaltando fora mas
- 307. foi preso né?
- 308. até agora não voltou pro colégio
- 309. a coisa tá fogo ((pesquisadora dá play no vídeo))
- 310. olha ele ainda tá sem participar muito né?
- 311. Alice: tá
- 312. (...) ele NEM OLHAVA pra mim
- 313. PP: ele travou mesmo
- 314. tem um momento
- 315. você vai ver que
- 316. Alice: ele fala comigo só uma vez
- 317. pra pedir pra sair
- 318. aí depois ele volta
- 319. eles tão só lendo circulando as/as
- 320. palavras
- 321. que são conhecidas deles
- 322. as palavras transparentes
- 323. porque no final eu vou pedir pra eles me dizerem
- 324. diante dessas palavras que eles já sabem
- 325. o que é que eles compreenderam do texto
- 326. pra eles verem que com o que eles já sabem
- 327. sem precisar traduzir

328. PP: umhum
329. Alice: já deu pra compreender o que tá sendo dito
330. PP: ((pesquisadora pausa o vídeo)) acho que era aí ((risos))
331. porque eu notei que
332. você falou
333. acho que você deu a instrução TRÊS vezes
334. e ainda tinha gente perguntando
335. “professora é pra fazer o que professora?”
336. acho que umas três perguntas ó ((dá play novamente))
337. Alice: é
338. (...) acho que tem mais uma
339. Alice: e aparentemente todos estão olhando pro papel e fazendo né? ((risos))
340. PP: mas num tão concentrados no que você tá falando
341. Alice: não ela/ela falou L ((nome de aluno)) vai marcar o texto todinho
342. porque ele sabe tudo
343. é
344. é um problema né?
345. em dar aula em português ou inglês é *giving instructions*
346. porque por mais que você dê as instruções claras e peça pra todo mundo olhar e explique...
347. PP: umhum
348. Alice: eu num tô lembrada
349. eu entreguei a folhinha antes num foi das instruções?
350. uma falha enor/imensa ((risos))
351. PP: deixa eu ver
352. Alice: foi eu lembro
353. eu lembro eu lembro
354. eu dei a folha
355. “esse é o texto que a gente vai utilizar eu trouxe blá-blá-blá”
356. dePOIS que eu falei o que era pra fazer
357. e era uma coisa que quando eu ia observar aula eu digo às pessoas que não pode fazer ((risos))
358. primeiro você explique
359. eles olhando pra você
360. porque todos vão prestar atenção
361. pensando
362. depois você DISTRIBUI os *hand outs*
363. se não eles vão ficar OLHANDO primeiro pro papel
364. E NÃO VAO OUVIR o que você tá dizendo
365. é isso
366. eu troquei as etapas
367. PP: acho que aqui dá pra gente adiantar ((pesquisadora adianta o vídeo em *fast forward*))
368. Alice: [[parece que eu tô buchuda com a mão na cintura
369. PP: [[mesmo adiantando
370. ((risos)) mesmo adiantando se você quiser falar alguma coisa
371. Alice: é porque demorou num foi essa parte mesmo
372. porque por mais que você peça
373. “vão fazendo aquela leitura só pelas palavras que vocês já conhecem”
374. mas não eles vão (...) as palavras

- 375. aí demora um pouco mais o texto
- 376. PP: ah num sei se é impressão mas
- 377. os dois mesmo você não dizendo “ah faça em dupla faça em...”
- 378. eles dois tão fazendo juntos ou
- 379. Alice: ela sempre pede ajuda de L ((aluno))
- 380. aí eu num/ eu nunca faço “não não pede”
- 381. porque muita coisa eu peço realmente pra fazer
- 382. em dupla pra um ajudar o outro
- 383. nem sempre funciona porque um vai copiar do outro às vezes
- 384. ela se chateia com os meninos ((aponta para a aluna no vídeo))
- 385. essa ó
- 386. pausa aí
- 387. tá vendo ele afastou só pra botar o pé
- 388. aí ela não gostou ó
- 389. ((aponta para a cena)) TÁ VENDENDO aí?
- 390. mas ela se aborrece com qualquer coisa mesmo
- 391. ((risos)) CHEGA ele ficou sem graça
- 392. PP: porque ela tava com o braço escorado foi?
- 393. e ele queria escorar o pé
- 394. Alice: mas DAVA pra ele/ele botar o pé e ela escorar/escorar o braço
- 395. mas ela fez só (...) UM MILÍMETRO
- 396. só pra dizer “É MEU” ((risos))
- 397. morde não pica ((risos)) ((todos riem no vídeo))
- 398. é isso que eu digo (...) ((risos))
- 399. PP: ((risos))
- 400. Alice: ((risos)) eu posso
- 401. (...) de abelha ((risos))
- 402. minha filha ó de cobra de abelha do que for ((risos))
- 403. PP: (...) vão surgindo curiosidades né sobre o tópico assim
- 404. que você nem imagina
- 405. Alice: é
- 406. é porque eu acho que o/o interessante tu dá uma pausazinha?
- 407. PP: umhm ((pesquisadora pausa o vídeo))
- 408. que o interessante da gente trazer justamente textos né?
- 409. em língua inglesa
- 410. é a gente levar o aluno pra esse outro número
- 411. outro mundo de informação
- 412. não que ha/ que num haja esse tipo de informação em português
- 413. mas é bom você trazer o mun-do
- 414. pra dentro da sala de aula
- 415. através da compreensão de texto né?
- 416. por isso que as discussões acontecem muito em português
- 417. porque o inglês é o MEIO pra obtenção da informação
- 418. e você utiliza sua própria língua
- 419. pra discutir sobre aquela informação
- 420. e construir um novo conhecimento né?
- 421. então essa parte no ensino médio
- 422. só dá pra ser feita em português mesmo

423. se fosse um curso de língua né?
424. PP: hum
425. Alice: seria toda *speaking activity*
426. só que aí estaria todo sendo feita em inglês
427. mas como o objetivo MAIOR
428. o principal
429. do ensino médio é a compreensão de textos
430. pra trazer esse conhecimento pra sala de aula
431. eu/ eu acho que funciona bem
432. essa parte
433. PP: hum ((pesquisadora dá play no vídeo novamente))
434. Alice: esse é um exercício que é trazido do livro mesmo
435. que é ((pesquisadora pausa o vídeo))
436. é um exercício pontual sobre: vocabulário
437. ma:s o vocabulário não é conect/não é muito conectado
438. né assim
439. num vai/ pegou o vocabulário só das doenças
440. PP: certo
441. Alice: ou pegou só os verbos principais
442. não foi um
443. num foi topicalizado
444. ele foi
445. o autor do livro escolheu esses eh
446. essas palavras novas
447. mas eu achei interessante porque eram palavras que ainda não/não tinham
448. umas poucas tinham sido abordadas no exercício
449. então era a base pra eles começarem
450. alguma coisa eu sei
451. porque eu nunca gosto de colocar nada tudo difícil
452. eu gosto
453. tem que umas duas ou três respostas
454. dar DA-DA
455. pra eles verem
456. eu sei alguma coisa
457. e daí eles construírem os outros
458. fazerem por eliminação
459. buscar no texto
460. então como já estava lá eu achei interessante por esse motivo né?
461. apesar de que pode se adaptar pra uma coisa mais
462. PP: e é vocabulário que tem no texto principal?
463. Alice: é só do texto
464. a primeira coluna tá em inglês
465. e a segunda é o que significa
466. vai a tradução de novo né? (...)
467. PP: certo
468. e sim
469. inclusive uma curiosidade é
470. essa questão de material

471. uhm::
472. você já falou que o livro né é sempre um problema e
473. mas você lida bem né eu acho num sei
474. fale aí sobre ((risos)) sobre isso
475. Alice: [[é porque
476. PP: [[com a questão do de preparação de slides e...
477. Alice: eu sempre eu NUNCA vou pra aula sem slide
478. primeiro porque eu gosto muito da dinâmica do visual
479. de você fazer efe:ito
480. de trazer uma coisa no:va
481. uma imagem
482. eles acham interessa:nte
483. “ah professora”
484. uma/uma delas é o cérebro fazendo exerCício porque a FRase fala sobre isso
485. então eu utilizo essa ferramenta o visual PRA
486. melhorar a compreensão
487. pra aumentar o interesse
488. E TAMBÉM na questão que eles não trazem o material né?
489. PP: umhum
490. Alice: então quem não traz abre o caderno e copia
491. pelo menos o exercício principal vocês vão ter que fazer a cópia
492. com isso aí vai facilitar
493. PP: e eles vão respondendo só no caderno né (...)? ((pesquisadora dá play no vídeo))
494. Alice: esse eu acho que esse dá pra passar
495. que é só
496. palavra por palavra
497. e explicação de vocabulário ((pesquisadora adianta em *fast forward* o vídeo))
498. PP: mas assim até esse todo esse visual tal é do livro?
499. Alice: não
500. PP: é você que elabora
501. ah interessante
502. Alice: essa tabela eu digitei
503. a árvore eu vou escolhendo assim
504. PP: mas aí você vai aprendendo ou [...]
505. Alice: [não
506. são coisas que eu já fazia
507. eu dava treinamento sobre isso na C ((escola de Idiomas)
508. PP: ah é?
509. que legal
510. Alice: aí como/ como essa imagem não ter fundo
511. porque a imagem não ter fundo eu posso mexer ela por cima das outras coisas e não vai bloquear
512. e ISso eu ensino a eles
513. porque eles são da área de informática
514. aí quando foi nas primeiras aulas que eu ia trazendo slides aí
515. “como é que faz isso?”
516. “o nome disso fazer isso é em inglês”
517. “como é isso?”

518. então eu ia usando
519. eles adoravam “ah professora me ensina a fazer isso em *power point*”
520. “ah professora”
521. é tanto que eles achavam
522. alguns achavam que eu era formada na área de tecnologia
523. e outros achavam que eu baixava os slides de algum LUGAR
524. eu disse “não eu preparo”
525. “eu passo HORAS prepaRANDo” ((risos))
526. PP: pois é
527. porque são
528. bem sofisticados
529. Alice: é
530. aí você faz aquele drama né?
531. porque vocês são especiais
532. porque eu quero que vocês se interessem por inglês
533. porque eu gosto de vir pra cá ((risos))
534. que realmente É num é?
535. mas aí a gente dá/ dá um/ uma ADUBADA nas coisas pra eles se interessarem
536. e se sentirem importantes num é assim
537. [[saberem que tem alguém se importando
538. PP: [[pois é eu até fiquei pensando nisso que era uma coisa do livro mesmo
539. que tinha
540. tinha no livro
541. num é DVD do livro não né? ((risos))
542. Alice: não
543. NADA nada
544. tudo eu preparo
545. PP: CD-ROM do livro
546. Alice: não inclusive a minha aula
547. depois eu posso mostrar a do concurso
548. foi toda assim
549. PP: você pode inclusive trabalhar nesse ramo ((risos))
550. Alice: é ((risos))
551. PP: [[preparar material
552. Alice: [[a minha aula do concurso foi
553. saindo estrelinha
554. entrando estrelinha
555. a logo do IFPB se fazia do nada
556. tchu tchu tchu tchu tchu (...) ((professora gesticula mostrando o movimento do logo))
557. se formava IFPB ((risos))
558. é engraçado
559. PP: massa
560. (...)
561. Alice: é e eu aproveito
562. porque como eu te falei
563. eh não num sei se eu te falei
564. eu te falei em outro/eu te falei em outro lugar
565. esses meninos do segundo

- 566. como eu tive um problema com eles
- 567. quando eu cheguei com eles em janeiro eles tavam no quarto bimestre
- 568. do primeiro ano
- 569. e a professora tinha saído de licença maternidade
- 570. eles tinham tido tipo três quatro aulas
- 571. no ANO
- 572. e eu cheguei no quarto bimestre
- 573. num é?
- 574. então eles não Vlrão o livro do primeiro ano
- 575. então não adiantava eu pular pra o livro do segundo a: no
- 576. achando que o primeiro ano num era importante
- 577. mas era o presente simples né as estruturas BÁsicas
- 578. e e a compreensão básica dos textos também
- 579. porque os outros textos também traziam
- 580. outras estruturas MAIS complexas
- 581. aí eu disse “não a gente vai trabalhar eh
- 582. continuando com o livro do primeiro ano
- 583. por esse por esse e por esse motivo
- 584. a coordenação num/num achou nenhum problema
- 585. disse “Alice você fique à /à vontade”
- 586. “você vai usar o material”
- 587. aí eles foram bem assim legais
- 588. “você vai usar do jeito que você achar coerente com os meninos”
- 589. eu disse “então pronto”
- 590. aí eu uso o mesmo material que eu preparei desse livro todinho
- 591. que eu tô terminando com o segundo ano
- 592. pra o primeiro ano já tava pronto
- 593. as aulas já estavam
- 594. vamos dizer assim quase tudo pronta né?
- 595. que você faz uma adaptação ou outra
- 596. facilita muito meu trabalho
- 597. já que eu num tenho ninguém pra *share*
- 598. pelo menos eu comigo mesma né?
- 599. PP: hum ((risos)) certo
- 600. Alice: e/e eu uso no curso superior alguns slides
- 601. por exemplo tem um que é
- 602. uma unidade que é só sobre tecnologia
- 603. robótica
- 604. aí o curso subsequente de informática
- 605. eu uso aquela unidade
- 606. tem um que é sobre alimentação
- 607. aí eu uso no curso de educação física
- 608. que fala sobre nutrição e tudo mais
- 609. PP: às vezes uma coisa né?
- 610. Alice: ajuda a outra
- 611. PP: e: eu num sei se eu fiz essa pergunta já
- 612. eu num lembro mas
- 613. por via das dúvidas ((risos))

614. por que você escolheu essa turma aí específica pra
615. Alice: fez tu já perguntou (...) vez ((risos))
616. PP: foi?
617. já?
618. Alice: JÁ ((risos))
619. PP: num foram eles não que perguntaram?
620. Alice: eles também perguntaram
621. PP: foi?
622. Alice: perguntaram na sexta foi
623. PP: eu lembro que eles perguntaram quando eu fui lá falar né?
624. “ah por que a gente?”
625. Alice: também
626. foi você já tinha me perguntado
627. foi
628. que você falou “num tem outra que você queira às vezes...” (...)
629. aí eu disse “não por causa dos horários por causa da/ a logística da turma também”
630. e a turma
631. num sei essa turma é é uma turma que eu tenho um carinho maior
632. e eu queria realmente trabalhar com eles né
633. eu sei que é uma turma participativa
634. como eu também sei que tem alguns que estão aí na turma que são problemáticas
635. PP: humhum
636. Alice: eu pensei a turma do segundo ano é uma boa turma
637. PP: a aula funciona
638. Alice: é
639. não num funciona cem por cento né?
640. porque tem aqueles que dizem “eu não sei de nada”
641. tem uns que são EXCELENTES
642. tipo nota dez
643. e tem os que são nota zero como o que faltou
644. tem esse “I” ((nome de aluno)) que se mostrou neste dia
645. que podia participar mas nas outras aulas não
646. num é uma turma bem diversificada
647. PP: interessante né?
648. Alice: é
649. PP: esse olhar de fora fez com ele ((risos))
650. levar uma câmera todo dia
651. Alice: é ((risos))
652. PP: pra ver se ele participa
653. Alice: e eles eu quero trabalhar
654. eu acho que vou ficar com eles no terceiro ano
655. como eu disse a eles
656. eu quero ver como é que a gente vai ser o terceiro ano
657. porque vai ser um ano decisivo deles num é?
658. foi acho que a câmera já tava desligada eu falei pra eles
659. que os meninos também (...)
660. o primeiro ano foi conturbado
661. o segundo ano a gente já

662. se conheceu melhor
663. vê o que funciona o que num funciona na turma
664. e o terceiro É o último deles
665. PP: umhum
666. Alice: então assim eu queria que fosse MUITO bom
667. e que fosse assim
668. VALESSE A PENA
669. como um aluno do primeiro ano me disse que
670. “professora eu fiz a prova do ENEM e eu acertei três de CINCO professora
671. pelas aulas que você deu”
672. eu fiquei TÃ::O feliz
673. que eu quero quando eles terminarem o terceiro ano também dizer
674. não a aula de inglês me deu pelo menos isso
675. num é?
676. PP: hum
677. Alice: então eu QUERO contribuir pra vida desses meninos especialmente
678. às vezes a gente cria um carinho maior né por uma turma do que com as outras
679. PP: humhum
680. Alice: porque normalmente eu tenho três do terceir/ do ensino médio
681. o primeiro C que é de (...)
682. que é uma turma exTREmamente complicada
683. que é um fardo ter que ir pra lá
684. é complicado
685. tem a do primeiro I que é de informática
686. que é uma turma boa também
687. bem participativa e que eu fiz um trabalho bom com eles
688. mas esses eles tão comigo desde janeiro né?
689. os outros são novatos comigo
690. mas eles tão desde janeiro aí você cria um vínculo maior
691. com os meninos
692. e todos me deram abraço no final
693. “ou professora tem que ser você no próximo ano num sei quê”
694. PP: porque essa aí foi a última aula né? ((pesquisadora dá play no vídeo))
695. Alice: é
696. ainda num chegou na resposta do exercício
697. porque eu vou puxando o vocabulário pra outras coisas
698. que eles
699. que eles já sabem num é?
700. PP: umhum
701. Alice: e o engraçado que todo esse conhecimento que eu passo pra eles
702. é um conhecimento que EU ADQUIRI
703. dando aula
704. lendo os textos
705. esse (...) era um texto que eu usava na C ((escola de idioma))
706. que falava sobre isso né?
707. PP: umhum
708. Alice: que eu num sabia que você podia fazer isso com (...)
709. quando eu vi o texto eu disse “ah que legal”

710. aí quando eu vejo as (...) eu já dou essa informação
711. incrível né?
712. como o inglês pode abrir a cabeça da gente pra milhares de assuntos diversificados
713. tô sentindo falta do cabelo
714. num era pra eu ter cortado não
715. espero que cresça logo ((risos))
716. PP: mas tá ótimo ((risos))
717. mas foi só
718. algum/ poucos centímetros
719. Alice: é
720. PP: daqui a pouco (...)
721. a correção né?
722. Alice: é essa parte eu também já tinha explicado que eu até
723. esse *heart beat* aí eu desenhei um coração
724. eles acharam engraçado porque a professora desenhou um coração no QUADRO ((risos))
725. pronto essa pal/ esse vocabulário todinho eu já tinha explicado
726. que ó eu coloquei aqui *twice*
727. *once twice three times*
728. eu expliquei pra eles recuperando a informação que eu já tinha dado
729. mais uma vez tem que ir pra tradução
730. PP: e dicionário eles usam?
731. Alice: dicionário?
732. quando eu peço só em alguma atividade
733. ui ((a cadeira escorrega))
734. PP: você tem eles trazem?
735. Alice: não
736. na biblioteca tem bastante
737. PP: e pode ir pra sala?
738. Alice: pode
739. PP: nessa aula mesmo não
740. Alice: não nessa aula não
741. quando eles tão fazendo diferente do/do
742. que eu levo um texto por exemplo
743. às vezes eu levo um texto da BBC
744. da parte de tecnologia
745. aí eu digo “cada grupo pega um dicionário na biblioteca”
746. ou pode acessar no celular né?
747. PP: hum
748. Alice: eles acessam
749. acham melhor ((risos))
750. “ah professora pegar dicionário”
751. “então acesse pelo celular o dicionário”
752. “tá bom”
753. mas assim o trabalho de COMO usar o dicionário com os alunos do ensino médio
754. uma aula SOBRE
755. eu nunca fiz não
756. que é uma coisa que é interessante né?
757. PP: umhum

758. Alice: eu faço só com o inglês instrumental do subsequente e do superior
759. que é uma aula especificamente sobre como usar o dicionário
760. *online* ou *paper* mesmo
761. isso é só pra eu cantar de novo
762. “é como? é o quê?”
763. ((no vídeo a professora cantarola um trecho de “*With or without you*”)) vocês são muito novinho pra conhecer essa música
764. tudo ela dificulta essa menina
765. mas os professores dizem que é em todas as disciplinas
766. PP: é?
767. Alice: ela tem algum problema de compreensão
768. num vejo problema de compreensão não
769. eu vejo aquele aluno “é o que professora? num sei não num entendi não”
770. PP: [[é só pra interagir
771. Alice: [[às vezes é por falta de vontade
772. se a gente emagrecesse dando aula seria ótimo
773. porque o tanto que anda
774. isso é minha boca já ardendo
775. por causa do remédio
776. tem que passar remédio o tempo todo na boca
777. foi um exercício de:
778. compreensão de vocabulário
779. depois foi a compreensão geral
780. tu dá uma pausa pra eu pensar direito no que eu quero falar? ((risos))
781. PP: umhum
782. Alice: porque o primeiro foi aquele leitur/eh
783. *skimming* e *scanning* também né?
784. porque foi compreensão das palavras de algumas ideias
785. pra eles resumirem o texto aí depois
786. eu tô seguindo o exercício que está no livro
787. quer dizer
788. na forma que está lá né?
789. eu num fiz até o final da unidade
790. já que no final era
791. *phrasal verbs* ninguém MERECE né?
792. dar aula de *phrasal verbs* no ensino médio
793. querer que os meninos memorizem uma coisa que não tá conectada com
794. com o texto
795. aí eu eliminei essa parte da unidade
796. mas eh
797. foi vocabulário
798. depois foi compreensão geral
799. depois voltou para vocabulário
800. no-va-men-te
801. PP: [mas isso aí num é ainda aquele momento
802. Alice: [eu vendo isso
803. eu vendo isso
804. se fosse reformular

805. e não fosse utilizar o livro
806. porque eles têm o livro eu sigo aquela sequência
807. eu buscaria juntar os dois exercícios num só porque os dois são a mesma coisa
808. PP: umhum
809. Alice: vendo agora novamente
810. PP: hum
811. Alice: essa é uma coisa que eu modificaria
812. PP: foi aquela primeira das colunas
813. Alice: é
814. e esse também é de coluna
815. só que esse é de *linkers*
816. eu acho que é *linkers linking words*
817. PP: sim
818. tem o contextozinho
819. Alice: num tá na frase não
820. mas tem *SO* aí tem a palavra *então*
821. PP: hum
822. Alice: é porque só L respondeu
823. aí o resto do pessoal respondendo ((risos))
824. porque quando eu pergunto ele JÁ TÁ RESPONDENDO
825. a:h agora que eu tô vendo porque ela ficou com raiva também
826. ela botou a bolsa aqui
827. porque ela tinha dito que o short dela tava muito curto
828. acho que ela não queria que saísse no vídeo
829. PP: ah tá
830. Alice: lembra que eu disse “pra que tu viesse mostrando as pernas?” também ((risos))
831. PP: ((risos)) sem farda né?
832. Alice: é
833. que não pode vir sem farda
834. mas a pessoa que pede que/que obriga eles a vir de farda nunca tá lá
835. aí eu vou tá me estressando
836. “ei cadê tua farda cadê teu tênis?” ((modificando a voz))
837. nam
838. PP: (...)
839. Alice: é o importante é o menino tá dentro de sala de aula assistindo
840. PP: lá também tem essas coisas de
841. farda boné
842. Alice: não boné nunca ninguém falou nada
843. só querem que esteja com o uniforme
844. aí no DI:::::a em que a coordenadora pedagógica vai
845. aí ela diz “EI FULANO porque tu num viesse com a farda?” ((modificando a voz))
846. ai “não por isso por isso por isso”
847. “tá certo”
848. pronto
849. já a da do campo
850. ela é mais ((gesticula com a mão em punho como demonstrando dureza, rigor))
851. “POR QUE NÃO VEIO COM A FARDA?” ((risos))
852. “CADÊ O TÊNIS?”

853. "GUARDOU DENTRO DA BOLSA?"
854. "TIRE E VÁ TROCAR AGORA" ((risos))
855. desse jeito
856. já a daí nem
857. é tanto que os meninos num tão nem aí
858. pronto aí esse exercício ele foi mais contextualizado
859. porque o anterior você relacionava o inglês com o português
860. tradução novamente né?
861. PP: hum
862. Alice: e esse exercício é pra você escolher o vocabulário pra poder completar aquela frase
863. aí ele é mais contextualizado né?
864. porque se *so* você estudou no exercício anterior
865. agora você vai escolher se é *so* se é *because*
866. ou se é:: sei lá outra coisa
867. aí fica mais fácil porque eles já sabiam o significado
868. PP: certo
869. o outro era mais introdutório né
870. esse é mais pra colocar dentro da
871. Alice: é
872. PP: então todos os exercícios todas as atividades aí elas vieram do livro?
873. ou algum você modificou de algum jeito?
874. Alice: não
875. vieram do livro
876. vieram do livro
877. PP: do jeito que tavam no livro
878. Alice: é
879. PP: então você acha que o livro ((pausa o vídeo))
880. o que é que você acha você gosta desse livro?
881. Alice: não num acho o livro ruim não
882. eu acho assim algumas partes como a do *phrasal verbs* eu eliminei pra essa unidade
883. PP: hum
884. Alice: porque já é difícil pra quem tem muitos anos de língua inglesa
885. entender primeiro o QUE É um *phrasal verb*
886. por que ele tem que vir com duas palavras se só uma às vezes funciona?
887. num é?
888. PP: hum
889. Alice: que já é o significado
890. e você fazer com que o aluno TENHA que memorizar o significado daquilo ali
891. eu acho que o nível de inglês que você utiliza o *phrasal verb*
892. tá ALÉ:M do necessário no momento pra eles
893. PP: umhum
894. Alice: então um/ uma/ um assunto que eu passo
895. adiante
896. o que eu tô pensando agora nesse exercício é que foi
897. a::h vamos dizer assim *presentation*
898. que primeiro né porque tinha português e inglês vamos dizer que foi
899. *presentation*
900. que também tinha um texto

901. aí tem a *PRACTICE*
902. que é agora né com a (...) fazem
903. mas num tem *production*
904. né sempre os meninos ficam nessa
905. de ler o texto responder a pergunta ler o texto/
906. mas a parte de produção mesmo de exercício não tem
907. às vezes tem como um
908. até já tinha comentado né?
909. tem um *writing*
910. mas é um *writing* que
911. a maioria das vezes é copiar
912. *missing words* que estão lá no texto
913. então você tem a frase
914. volta pro texto
915. e completa ((risos)) num é *production*
916. mesmo que tenha *controlled practice*
917. pra mim num é uma *production*
918. PP: então o livro apesar de não tá fisicamente
919. Alice: eu acho que eu tô caindo nessa cadeira ((risos))
920. PP: quer trocar por/ por aquela ali?
921. Alice: não
922. eu acho que é porque eu tava sentada errada
923. PP: ela num tá
924. quebrada não?
925. apesar de fisicamente eles não levarem muito
926. ele num tá fisicamente na aula
927. mas ele tá sempre toda aula você se inspira nele?
928. Alice: não não toda aula
929. às vezes eu trago diferente modifico
930. trago um texto diferente
931. ou trago uma música
932. trabalho num é toda aula que eu uso o livro
933. mas quando eu uso ele a parte de compreensão textual eu trabalho
934. PP: hum ((pesquisadora dá play no vídeo))
935. Alice: com eles
936. ele traz tópicos interessantes assim no primeiro ano num é?
937. traz prefixo sufixo
938. traz os tempos verbais presente passado futuro
939. com a compreensão do texto que é o principal né?
940. como eu tô branca
941. é o remédio que tá me deixando branca
942. é o que eu tô tomando pra/pra tirar toda a pele de cobra
943. PP: é mesmo ((risos))
944. (...)
945. trocando a pele
946. Alice: por isso que eu sinto mais calor que todo mundo
947. PP: mais sensível né(...)?
948. Alice: eu lembro eu isso que tá vindo agora

949. (...) está meio (...)
950. agora ele falou
951. PP: mas veja quanto tempo depois né?
952. trinta minutos depois
953. Alice: é
954. PP: neutralizou a câmera
955. Alice: ((acena que sim com a cabeça))
956. PP: até a posição dele tá
957. ele tava assim com a bolsa ((se encolhe))
958. Alice: esse exercício (...) minha ideia aí
959. assim a organização do/do exercício
960. dessa parte só
961. eu gosto também de levar os *power points* porque eu num aguento de levar livro
962. na viagem
963. (...)
964. como eu num tenho todo o livro já preparado
965. aí eu tenho que trazer pra João Pessoa
966. aí eu deixo logo aqui
967. aí eu preparo a aula em casa e levo
968. PP: umhum
969. Alice: isso é um assunto que já tinha sido visto anteriormente referente
970. PP: hum
971. Alice: ela fala alto tava falando baixo hoje
972. ele tava contando do colega do lado que tem um sítio que tem muita banana
973. que ele deVIA ter trazido banana
974. mas pode trazer na próxima aula banana E coco
975. porque também tem coco lá ((risos))
976. num dá nem pra tu ver os slides direito né?
977. PP: não
978. Alice: eu vou mandar pra você
979. PP: acho que na outra
980. na outra versão ((aponta para o ipad))
981. que foi do talvez dê pra ver melhor
982. eu vou dar uma olhada
983. ou talvez tenha cortado porque ficou mais próximo
984. Alice: umhum
985. às vezes eu tenho vontade de fazer alguma coisa assim
986. fazer no papelzinho o exercício
987. corta:r
988. *matching*
989. mas aí quando eu penso na quantidade de alunos na turma né?
990. às vezes é trabalhoso
991. eu confesso a você é aquela história
992. eu tenho tanta coisa pra estudar
993. acho que quando eu terminar de estudar um pouco talvez essa parte
994. que dá mais trabalho
995. você
996. preparar tudo ISSO e ainda fazer eh no papel cortar

- 997. relacionar você fazer letras diferentes
- 998. fazer cores diferentes
- 999. fazer esse tipo coisas pra eles manusearem
- 1000. também pelo numero
- 1001. quer dizer essa turma é pequena
- 1002. mas a turma do outro primeiro ano tem trinta e cinco alunos
- 1003. eu fiz uma vez uma música com eles
- 1004. pra eles sentarem no chão
- 1005. PP: hum
- 1006. Alice: e organizar a música tudo foi bem difícil
- 1007. realmente (...) com uma turma grande
- 1008. pra fazer isso
- 1009. PP: nem todas as salas tem essa
- 1010. Alice: o projetor?
- 1011. PP: hum
- 1012. Alice: não mas
- 1013. PP: (...) mas vocês têm pra levar pra sala?
- 1014. Alice: TER TEM
- 1015. mas o problema é que
- 1016. a pessoa tem que a chave num tá lá
- 1017. então quando é
- 1018. essa sala é única que eu eu tenho a chave
- 1019. então
- 1020. os horários que eu dou aula
- 1021. eu dou aula aí só no primeiro e no segundo ano
- 1022. aí na sede
- 1023. a sala do primeiro ano tem
- 1024. projetor
- 1025. apesar do projetor ele ficar às vezes laranja verde azul a imagem
- 1026. porque eles não consertam
- 1027. porque eu tô pedindo desde janeiro e eles num consertam
- 1028. mas aí eu fico lá pra num tirar de sala
- 1029. são trinta e cinco alunos
- 1030. pra tá tirando de sala
- 1031. depois pra outra aula eles terem que voltar
- 1032. como eles ((aponta para o vídeo)) as últimas aulas são comigo num é?
- 1033. num vai atrapalhar o próximo professor
- 1034. aí eu sempre levo eles pra aí
- 1035. que na sala deles não tem projetor
- 1036. porque roubaram o suporte do projetor
- 1037. PP: e você usa bastante né?
- 1038. Alice: esse aí é tradução
- 1039. PP: ((pesquisadora pausa o vídeo)) ah então essa aí é a última
- 1040. é aquela última atividade é se não me engano?
- 1041. Alice: é acho que é
- 1042. PP: que parecia ser eu não sei se/se era
- 1043. o resgate do vocabulário que foi estudado
- 1044. ao longo da aula?

1045. Alice: é é
1046. PP: também foi do livro?
1047. Alice: é do livro é
1048. PP: mas você costuma fazer esse resgate assim no final?
1049. Alice: se sempre faz?
1050. PP: sim?
1051. Alice: [[não a gente
1052. PP: [[porque eu achei interessante né
1053. Alice: mas tem mas tem
1054. PP: retornar né ao que foi visto
1055. Alice: é
1056. mas assim
1057. os exercícios na verdade que eu percebo eles fazem muita coisa pra
compreensão
1058. mas também eles ajudam na memorização
1059. do vocabulário
1060. e muita coisa repete né?
1061. como esse daí
1062. eu digo “olha tal exercício tinha essa palavra qual é?”
1063. aí um ou outro/ um ou outro aluno lembra
1064. aí fala
1065. esse na verdade é o único livro que eu conheço de ensino médio
1066. eu num conheço outro que
1067. J ((professora)) me falou
1068. que é utilizado eu acho em Campina
1069. PP: a gente usa o *Prime*
1070. Alice: é eu não conheço o *Prime*
1071. que ela
1072. que vocês acham que é melhor que esse né?
1073. PP: foi o que a gente escolheu
1074. esse é qual?
1075. Alice: *On Stage*
1076. PP: eu num tô lembrada
1077. Alice: então PELO que eu tenho conhecimento
1078. como só é dele
1079. eu acho o livro razoável
1080. agora também num é perfeito mas
1081. PP: mas eu acho que era um dos que tavam lá no páreo
1082. da gente *On Stage*
1083. bom é essa (...) dele
1084. Alice: foi engraçado
1085. NUNCA tinha pensado nisso
1086. é só recuperando a história da *schin* minha filha pra saber ((risos))
1087. PP: perguntas que a gente não imagina né?
1088. vão surgindo assim
1089. nunca pensei na vida
1090. Alice: mas que eu espero que
1091. que isso ela lembre pro resto da vida né?

1092. essas conexões que eles fazem essas ligações de vocabulário
1093. talvez ela nunca esqueça o que que é *skin* por causa da cerveja ((risos))
1094. PP: é verdade
1095. Alice: vamo l acorda
1096. ((risos))
1097. engraçado que quando eu tô dando aula aí
1098. alguns outros professores passam sabe?
1099. aí param ((risos))
1100. aí olham pra tela
1101. aí olham pra mim aí ((risos)) aí continua
1102. acho que “isso é aula de quê que eu num tô entendendo?”
1103. PP: uma banana (...) ((risos))
1104. Alice: e os *slides* também sabe eles passam e olham
1105. todas as vezes
1106. (...)
1107. é verdade ((professora explica o significado de *snack bar* no vídeo))
1108. eles compram lanche lá
1109. que é um bar então às vezes eles bebem lá também
1110. esse é *SNACK BAR* igual à tradução ((risos))
1111. PP: ((risos))
1112. Alice: ah ainda tem exercício de “ed” e “ing”
1113. PP: também é ligado ao texto?
1114. Alice: é
1115. esse exe/ esse assunto eles compreenderam rápido
1116. eles só tiveram um problema
1117. “professora a gente entendeu o exercício
1118. mas agora a gente num sabe a tradução da FRASE
1119. pra poder botar UM OU OUTRO” ((risos))
1120. PP: aí
1121. essa atividade aí era pra ser entregue era?
1122. Alice: ((acena afirmativamente com a cabeça))
1123. PP: era como parte de uma nota?
1124. Alice: [[é a participação da aula
1125. PP: [[como é que você tem feito assim a..?
1126. Alice: eh sempre tem uma atividade
1127. que eu faço/ faço a explicação todinha e uma das atividades
1128. eu não faço a correção
1129. deixo eles fazerem na sala
1130. e fico monitorando se eles tão fazendo tirando dúvidas
1131. aí vai um ponto de participação
1132. PP: umhum
1133. Alice: mas aí é porque eu vou fazer
1134. oito dez atividades
1135. cada uma valendo um ponto
1136. justamente pra
1137. eh incentiVÁ-los
1138. pra num usar a palavra forçá-los ((risos))
1139. PP: ((risos))

- 1140. Alice: a participar a fazer as atividades
- 1141. saber que o esforço deles vai ser re/ remunerado de alguma forma num é?
- 1142. PP: umhum
- 1143. Alice: porque eu já tentei avaliação normal
- 1144. vamo fazer as duas provas
- 1145. num é estudar
- 1146. fazer pra prova final
- 1147. tentei primeiro e segundo semestre
- 1148. foi frustrante uma das provas
- 1149. eu disse “então vamo lá
- 1150. já que disse que só sabe o verbo *to be* então a prova vai ser vinte frases com o verbo *to be* pra escolher *am is* ou *are*
- 1151. todos tiraram dois trê
- 1152. eu disse “eu num sei mais o que eu faço”
- 1153. então vou fazer trabalhos diariamente
- 1154. alguns trabalhos em grupos
- 1155. alguns projetos
- 1156. e disso aí eu vou juntar e faZER a nota
- 1157. PP: mas agora você só avalia assim ou?
- 1158. Alice: não
- 1159. Isso foi nesse último bimestre
- 1160. aí pra o próximo ano eu vou repensar como é que eu vou fazer
- 1161. se eu vou fazer cada bimestre DIFERENTE
- 1162. com turmas diferentes fazer trabalhos diferentes
- 1163. ainda está uma incógnita na minha cabeça
- 1164. PP: umhum
- 1165. Alice: que eu não consegui avaliar efetivamente eles
- 1166. PP: mas aí você também tem que fazer duas notas né?
- 1167. no mínimo duas notas pra [poder
- 1168. Alice: [não pode colocar só a média
- 1169. PP: hum
- 1170. Alice: pra eles
- 1171. então eu faço uma nota
- 1172. nesse bimestre eu fiz uma nota
- 1173. PP: porque lá a gente TEM que fa-zer
- 1174. du-as not-tas
- 1175. num importa o que seja
- 1176. pode ser prova pode ser uma atividade pode ser um trabalho e um sei que pode ser dois trabalhos
- 1177. do jeito que você queira
- 1178. mas no MÍNIMO duas notas
- 1179. a cada bimestre
- 1180. Alice: umhum
- 1181. PP: duas avaliações né por bimestre
- 1182. Alice: umhum
- 1183. é
- 1184. fica complicado porque eu só tenho UMA aula por semana
- 1185. então num bimestre eu tenho oito aulas

1186. aí quando eu paro pra fazer duas AULAS
1187. de/de prova ou de avaliação
1188. mais uma aula de recuperação
1189. então me sobram sete aulas
1190. e se acontecer um imprevisto seis aulas
1191. quer dizer
1192. eu dou duas aulas faço uma avaliação
1193. mais duas aulas faço uma avaliação
1194. faço revisão e faço a recuperação
1195. acabou eu num tenho aula
1196. então se eu tô terminando dando aula com cinquenta minutos
1197. então eu pensei de fazer dessa forma
1198. PP: muito pouco né?
1199. mas esse uma aula é só no integrado ou em todos
1200. Alice: TODOS
1201. PP: todas as modalidades só são uma aula
1202. Alice: não
1203. desculpa é no integrado menos com o terceiro ano
1204. no subsequente são duas
1205. PP: lá inglês é primeiro e segundo ano né?
1206. Alice: e terceiro
1207. PP: e terceiro também é?
1208. Alice: mas agora vai mudar
1209. eu recebi ontem uma nova grade
1210. vai ser duas aulas no segundo uma
1211. e no terceiro uma
1212. PP: hum ((pesquisadora olha e ri pra professora))
1213. Alice: coincidiu com o seu?
1214. PP: mas essa (...) ((risos))
1215. você recebeu ONTEM?
1216. Alice: pra dar o PLANO DE CURSO
1217. JÁ ADAPTADO
1218. pra nova carga horária
1219. PP: [pra essa mudança de semestre agora?
1220. Alice: [com a fra/ com a palavra URGENTE em
1221. letra maiúscula
1222. umas coisa assim
1223. tá bom
1224. um dia você recebe porque
1225. de um dia pro outro ninguém faz isso não
1226. PP: veio da coordenação esse e-mail?
1227. Alice: sim
1228. PP: e a mudança foi feita ninguém falou nada?
1229. Alice: deve ter acontecido alguma reunião
1230. só que tem reunião da/ do pessoal que é
1231. que é
1232. que era justamente pra discutir eh acompanhar os professo:res num é?
1233. uma comissão pra num fazer uma orientação em relação a tudo isso

1234. mas o que foi proposto pela coordenação foi
1235. que o grupo de professores dessa comissão ficasse INVESTIGANDO o trabalho dos outros professores
1236. então todos se negaram
1237. eu vou tá investigando
1238. se o professor tá dando aula
1239. se o professor tá fazendo avaliação
1240. se o professor tá lançando nota
1241. isso é o papel opa da coordenação e não do grupo de professores
1242. fazendo isso com outros professores
1243. aí eu sei que a gente acaba
1244. ((estalo língua-palatar)) ah sei lá
1245. PP: que coisa
1246. estranhíssima
1247. Alice: é ainda bem que até agora ninguém reclamou comigo não
1248. porque também ninguém veio olhar o que eu tô fazendo
1249. se BEM que
1250. eu tenho minha consciência tranquila
1251. PP: pois é
1252. Alice: mas NINGUÉM NEM SABE o que eu tô fazendo
1253. PP: umhum
1254. Alice: ninguém se interessa de ir lá dizer
1255. “senta aqui me explique como tá indo inglês”
1256. nunca
1257. “diga aí o que você tá trabalhando com os alunos”
1258. NUNca
1259. PP: umhum
1260. (...) estranho é essa coisa de mudarem a grade né e só avisarem assim (...)
1261. Alice: eu lembro que houve uma reunião
1262. onde foi discutido se a gente tava formando os meninos
1263. pro ensino médio
1264. se num e:ra
1265. se ia fazer o ENEM se num
1266. no final das contas ninguém disse nada com nada e num foi decidido nada
1267. aí depois falaram
1268. “ah a carga horária é essa
1269. mas talvez tenha que mudar pra essa porque tá tendo evasão”
1270. “porque à arde os meninos não tão querendo vir
1271. então num dá pra trazer eles todas as tardes porque isso ((som onomatopeico))
1272. nada de questão pedaGÓGica
1273. foi só questão ((risos)) de logística das coisas pra num perder os alunos
1274. PP: então vai ser a partir de agora como é mesmo?
1275. primeiro ano
1276. Alice: primeiro ano oitenta horas
1277. segundo e terceiro quarenta horas
1278. PP: em cada lugar tá diferente
1279. Alice: é
1280. PP: porque eu achei que essa mudança né da

1281. do PPC era algo pra unificar mais ou menos e tal
1282. a mudança lá de Campina foi
1283. ir pra segundo e terceiro ano
1284. continua a mesma carga horária né?
1285. oitenta e oitenta
1286. Alice: quer dizer
1287. se vier um aluno que vier de um curso de tecnologia que eu acho que tem
1288. quer dizer curso de tecnologia eu acho que em todos campus tem
1289. se vier um de Sousa pro curso de tecnologia daqui ou de Campina
1290. quer dizer vai ter outra grade?
1291. outra carga horária?
1292. como é que ele vai se encaixar?
1293. PP: (...) e eu acho que esse era o intuito né?
1294. de unificar pelo menos a carga horária e tal
1295. pra isso
1296. pra que os alunos pudessem
1297. pois é
1298. Alice: é
1299. OH ((risos))
1300. PP: a pesquisadora tirando ((a aula encerra no vídeo e aparece a pesquisadora que foi desligar a câmera))
1301. todo mundo “Ê finalmente” ((risos))
1302. Alice: ((risos))
1303. PP: bom Alice agora é só se você quiser dizer alguma coisa
1304. se houve alguma coisa que você planejava fazer e num/num conseguiu ou
1305. seus objetivos foram todos contemplados aí nessa aula?
1306. Alice: não foi
1307. assim porque eu planejei o que eu queria ter feito
1308. o que queria ter feito fiz
1309. na verdade
1310. mas
1311. mas revendo assim eu sei
1312. mesmo antes de rever eu já sabia que algumas coisas eu preciso re
1313. eh reconfigurar pra
1314. o próximo ano
1315. mas é como eu falei
1316. eu tô tentando de tudo
1317. tô vamos dizer assim estou atirando pra todo lado
1318. PP: umhum
1319. Alice: pra ver o que vai funcionar e o que não vai
1320. no planejamento da aula
1321. os alunos
1322. o perfil do aluno lá de Sousa
1323. eu espero que quando começar o próximo ano que vai ser em abril de dois mil e catorze
1324. eu já tenha repensado bastante coisa
1325. PP: umhum
1326. Alice: também tem que ver quais as turmas que eu vou ficar
1327. eh eu sempre luto pra ficar com esses meninos de informática

1328. porque eu GOSTo de trabalhar com o curso de informática
1329. porque é uma área que eu domino bem também
1330. eu tenho de agroecologia é uma área que eu não me animo
1331. mas aí eu venho buscando um conhecimento
1332. apesar de ninguém ter dito que eu tenho que focar na parte
1333. de formação
1334. profissional né?
1335. “você vai lá dar inglês pros meninos”
1336. como por quê quando onde nada foi dito
1337. então
1338. EU SUPO::nho que eu tenho que levar o inglês técnico pra eles também né?
1339. porque quando eles se formarem eles vão usar inglês pra que?
1340. na formação DEles
1341. pressupõe-se
1342. PP: umhum
1343. Alice: então eu vou sempre trazer alguma coisa
1344. eu não sei quais as turmas que eu vou ter no próximo ano
1345. mas essa é uma que eu sempre peço
1346. priorida/eh preferência né?
1347. as turmas de informática
1348. PP: certo e pontos positivos?
1349. você falou de algumas atividades que modificaria né?
1350. por exemplo algumas atividades que ainda num como fugir da por exemplo né?
1351. [como fugir da tradução e tal
1352. Alice: [da tradução
1353. PP: e coisas que você achou legal assim
1354. talvez na hora não tenha percebido mas...
1355. Alice: não eu achei que a participação como a participação dessa turma sempre muito boa
1356. e essa esse dia foi melhor ainda
1357. talvez também eu tenha facilitado tendo trazido material
1358. todos tinham material
1359. todos estavam juntos que geralmente eles ficam espalhados na sala
1360. PP: umhum
1361. Alice: alguns fatores também contribuíram pra
1362. participação deles
1363. o texto é um texto BOM
1364. é um texto que é da realidade deles
1365. então eu gostei
1366. gostei do resultado final da aula
1367. eu sei que eles levaram alguma coisa pra casa
1368. PP: mais alguma coisa?
1369. Alice: não
1370. PP: SIM e essa experiência aí né
1371. já que ((risos))
1372. você já tinha se visto assim
1373. Alice: não nunca [[tinha visto
1374. PP: [[dando aula?
1375. PP: já tinha gravado alguma aula sua?

1376. Alice: não
1377. eu tenho uma gravação que eu nunca assisti
1378. nunca deu tempo de assistir
1379. tô me lembrando (...)
1380. faz muitos anos
1381. (...) a sua vida
1382. nem vale a pena mais assistir
1383. mas eu achei normal
1384. achei que fosse ser mais constrangedor
1385. eu me VER
1386. PP: ham
1387. Alice: eu ser filmada não tem problema não
1388. NADA NÃO
1389. minha voz num é tão diferente
1390. eu num tô tão gorda
1391. PP: ((risos))
1392. Alice: sem brincadeira mas
1393. eu achei que eu falei pouco
1394. eu falei pouco?
1395. eu achei que eu deveria ter falado mais
1396. PP: [sim agora durante?
1397. Alice: [num sei se você ESPERAVA que eu falasse mais
1398. PP: durante a gravação
1399. Alice: é agora na
1400. não AGORA nesse momento
1401. PP: não
1402. na minha avaliação
1403. pelo menos por enquanto ((risos))
1404. Alice: ((risos))
1405. PP: e:h mas então você se sentiu à vontade assim?
1406. Alice: me senti
1407. leve
1408. PP: achou legal faria outra vez?
1409. Alice: faria faria
1410. PP: valeu a pena?
1411. Alice: VALEU ((risos))
1412. eu/ eu também tô nessa fase né?
1413. tentando me EN-CON-TRAR
1414. no Instituto né?
1415. esse primeiro ano é de experiências
1416. eu acho que o segundo ano também vai ser
1417. talvez no terceiro ano eu já me sinta assim
1418. não é dessa forma que vai funcionar
1419. e é essa linha que eu vou seguir
1420. mas vamo lá tentar tudo
1421. PP: OK então
1422. algo a
1423. acrescentar?

1424. Alice: não

Autoconfrontação – Gel

1. PP: sim então a gente pode fazer o seguinte
2. a gente vai assistindo e::
3. onde você quiser pausar pra fazer QUALQUER comentário que você achar né
4. que deve ser feito aí a gente para
5. e conversa um pouquinho eu também fiz algumas anotações
6. e aí eu vou parando
7. Gel: certo
8. PP: eu vou parando você vai parando certo?
9. e aí é bom que você é bom também
10. que ao longo da/ dessa... do do vídeo
11. você fosse pensando né
12. como é que foi a aula
13. o que é que você queria ter feito
14. o que pode ser feito né?
15. e o que é que tinha planejado
16. como é que você se sentiu num é?
17. vê se dá pra ir recapitulando essas coisas
18. Gel: humhum
19. PP: ok?
20. ah mas antes/ antes da gente começar eu acho que seria interessante que a gente
21. falasse sobre e::h
22. porque o antes né dessa aula foi bem ((risos))
23. Gel: ((risos)) é
24. PP: fale um pouquinho sobre sobre isso
25. antes de começar a aula como é que
26. Gel: pera aí deixa eu me lembrar ((risos))
27. vá me lembrando
28. PP: porque foi um pouquinho atípica né?
29. num foi o tempo que você tava esperando que fosse nesse dia
30. Gel: sim é é
31. é eu não lembro exatamente porque a gente se atrasou
32. tu lembra?
33. PP: foi uma reunião num foi com os alunos?
34. Gel: ah foi
35. foi exatamente
36. eles tavam recebendo o *tablet*
37. e aí a gente ficou espera::ndo
38. tal tal tal
39. e aí chegou um ponto que ou vai agora ou num faz mais né?
40. então assim eu fiquei realmente com pena
41. que eu queria que todos tivessem participado
42. PP: umhum
43. Gel: porque como eu lhe falei é uma turma bem especial né assim
44. eles são CATIVANTES mas ao mesmo tempo num nível muito baixo
45. PP: uhum

46. Gel: então assim eu VI essa turma como um dos maiores desafios assim
47. PP: hum
48. Gel: do IF né?
49. até agora
50. porque assim
51. eles tão ali pra brincar
52. PP: hum sei
53. Gel: né então
54. eu não sei como é na assim nas outras disciplinas
55. mas pelo menos na minha o que eu sinto
56. é que assim num tem aquele comproMisso
57. PP: umhum
58. Gel: de adulto assim num sei SEI LÁ
59. porque tem tanto adulto também até eu brinco com meus compromissos às vezes
60. PP: ((risos))
61. Gel: mas assim e::h
62. num sei eh às vezes eu sinto
63. apesar de eu sentir que a gente tem uma interação
64. uma interação muito boa num é?
65. uma/uma convivência muito boa
66. mas eu sinto eu sinto que eles não têm NOÇÃO ainda
67. PP: umhum
68. Gel: do que seria assim
69. pra que serve a discipli::na
70. o que é que eu vou fazer com isso que ela tá passando pra mim sabe?
71. PP: hum
72. Gel: a sensação que eu tenho é essa como se eles não tivessem maturidade
73. PP: umhum
74. Gel: pra aproveitar aquilo que tava sendo
75. dividido com eles sabe?
76. PP: eles são segundo ano?
77. Gel: não eles são do primeiro
78. PP: do subsequente
79. Gel: é primeiro do subsequente
80. PP: agroecologia
81. Gel: mineração
82. PP: certo
83. E:h
84. Gel: aí tinha exatamente dois ou três que tavam na reunião
85. não na verdade o que eu tava esperando mas que era M ((nome de aluno))
86. M é o:: vamos dizer assim
87. o pivô num é?
88. o pivô da turma
89. aí eu queria que ele estivesse
90. e tem os outros
91. daquele grupinho que faltou
92. e tem acho que uns dois ou três
93. que

94. são assim
95. BEM
96. ativos né?
97. PP: umhum
98. participativos?
99. Gel: é eles participam mas ao mesmo tempo se você deixar
100. desviam
101. PP: sei
102. Gel: então tem que ter cuidado
103. sempre
104. PP: huhum
105. Gel: segurando ((risos))
106. PP: ok então
107. mas foi isso né?
108. a aula tava programada pra começar de...
109. era quatro
110. Gel: quatro e quarenta
111. PP: quatro e quare::nta né?
112. [[mas aí teve
113. Gel: [[foi começamos de cinco horas num foi?
114. PP: por aí
115. [[aí teve alguns que num foi mais porque achavam que num ia ter aula
116. Gel: [[é e a gente viu que no final num deu tempo terminar né a parte que eu tava querendo
117. mas aí a gente chega lá ((risos))
118. PP: ok vamos lá começar ((pesquisadora dá play no vídeo))
119. vê se o som também tá
120. deixa só eu dar uma pausazinha ((pausa no vídeo))
121. eles
122. você acha que a minha presença porque teve a minha presença
123. e a das câmeras alterou em alguma coisa a aula ou
124. o comportamento deles assim
125. porque eu vi que eles fizeram aquela no começo mas
126. você começou a falar todo mundo prestou atenção né?
127. todo mundo parou
128. Gel: é eu achei
129. eu achei realmente
130. PP: ou eles são assim mesmo?
131. Gel: não
132. não são assim não eles são mais mais dispersos
133. eu achei realmente:
134. ficou aquela coisa assim eles ficaram
135. como se dissesse assim
136. “não a gente tem que se comportar
137. tem que participar direitinho da aula
138. né? pra poder sair bem na foto” ((risos))
139. PP: ((risos))
140. Gel: é a sensação que eu tive foi essa
141. PP: [[mas (...)

142. Gel: [[ou então eu num sei eles quiseram realmente
143. cooperar com a aula né?
144. assim acho que a ideia foi essa num sei
145. porque assim ANTES o que eu tinha dito né?
146. que que a gente ia fazer essa filmagem né
147. que ah que eles iam colabora:r ba-ba-ba
148. então acho que na hora PESOU um pouquinho num é?
149. eles realmente
150. “eita tá filmando então
151. a coisa/ a coisa é de verdade” ((em tom mais baixo)) num sei ((risos))
152. PP: ((risos))
153. Gel: talvez assim se no momento soubessem
154. não tá filmando
155. talvez eles tivessem se aberto mais num é?
156. PP: sim
157. Gel: eles ficaram muito SÉRIOS
158. num é característica deles
159. PP: sei
160. quietinhos né?
161. Gel: é
162. A ((nome de aluno)) faltou ((acena negativamente com a cabeça))
163. ah deixa eu só (...) ((acena com a mão para pausar e a pesquisadora dá pausa))
164. uma das coisas que eu lamentei também eles terem faltado é porque eh::
165. eu fiz os slides que era pra eh... contemplar o nome deles também né?
166. PP: umhum
167. Gel: aí assim cada um ia ter uma coisinha ali
168. e eles adoram quando isso acontece né?
169. às vezes você bota um EXEMPLO com o nome deles ou
170. ou então bota um slide que tenha o nome deles
171. aí dizem “AH TIA NUM BOTOU O MEU num sei que”
172. PP: ((risos))
173. Gel: aí eu digo então eu vou aproveitar essa e vou botar o nome de to::do mundo ne?
174. PP: ((risos))
175. Gel: então assim
176. realmente ia ficar aquele *gap*
177. porque alguns não faltaram oh faltaram
178. e não ia ter como você fazer por exemplo uma comparação entre um e outro num é?
179. PP: sei
180. Gel: então ficou muito no achismo né?
181. PP: e todo mundo tinha sido contemplado né? ((pesquisadora dá play novamente))
182. Gel: ahã
183. deixa eu deixa eu comentar ((risos))
184. vou sair daqui de meio dia hoje ((risos)) ((pesquisadora pausa o vídeo))
185. PP: ((risos))
186. Gel: não que eu tava me lembrando que é interessante
187. eu queria trabalhar grupos nominais né?
188. PP: hum
189. Gel: só que pra trabalhar grupos nominais eles não têm

190. no-ção se-quer do que é um ADJETIVO
191. em português
192. PP: umhum
193. Gel: né?
194. então eu pedi antes pra se dividir em grupos
195. e (...) estudar logo “ó vamo/ vamo tentar fazer uma pesquisa” né?
196. “primeiro você vai pesquisar sobre os artigos definidos
197. você vai pesquisar sobre possessivos
198. você vai pesquisar sobre adjetivos
199. você vai pesquisar sobre advérbios”
200. cada/cada grupinho pesquisou sobre alguma coisa
201. PP: umhum
202. Gel: quando eu pergunto
203. hoje eu ainda tô com eles trabalhando os grupos nominais
204. PP: hum
205. Gel: quando eu pergunto “quem foi o grupo que pesquisou sobre os possessivos?”
206. “vocês lembram dos possessivos?” ((professora desvia o olhar imitando os alunos))
207. PP: cri cri
208. Gel: num é? então assim
209. eles SEQUER LEMBRAM do que eles pesquiSaram
210. PP: umhum
211. Gel: né?
212. e aí eu digo “meu Deus pra que que eu pedi pra eles pesquisarem?”
213. “não serviu pra nada?” né?
214. PP: humhum e continua assim?
215. Gel: É: É:
216. PP: quando você retoma?
217. Gel: EXATAMENTE
218. PP: mesmo fora da (...)
219. Gel: e AGORA PRINCIPALMENTE
220. PP: no final do semestre
221. Gel: porque teve aquele/aquele intervalo das férias
222. PP: umhum
223. Gel: inda mais eh:: assim... passou esse tempo/ passou o tempo é como se assim
224. não aquele ali serviu só pra aquela semana que a gente tava pesquisando
225. a gente ia pra biblioteca
226. eu pegava as gramáticas
227. sentava com eles
228. “olha aqui num sei que assim dê um exemplo num sei quê ranran”
229. pronto
230. passou
231. me entregaram a parte escri:ta né? eh
232. eu retorne::i
233. é pronto
234. cabou ((dá uma batida leve na mesa))
235. assim é como se eu tivesse é/é/é como se eu tivesse
236. agora por exemplo
237. eu num tivesse feito NADA disso com eles

238. PP: umhum
 239. esse desinteresse aí que você comenta
 240. será sei lá especulações
 241. pode ser por conta de ser subsequente
 242. o que é que você acha?
 243. Gel: Márcia eh eu acho que eu já comentei isso contigo
 244. com relação por exemplo ao ao nível
 245. do integrado do subsequente e do superior num é?
 246. eu realmente eu tomei um CHOQUE
 247. quando eu comecei a trabalhar com o subsequente
 248. porque é um nível MUITO baixo MU::ITO baixo
 249. você encontra um ou outro que você diz assim
 250. “eita aquele dali tá tá ligado no que eu tô /no que eu to falando” entendeu?
 251. mas o restante num tem a MÍNIMA noção
 252. a TURMA DA NOITE ENTÃO MEU DEUS DO CEU o que é aquilo?
 253. PP: umhum
 254. Gel: quando eu saio é engraçado toda vez que eu saio
 255. eu vou pra coordenação de turno aí eu me sento assim ((faz uma postura cabisbaixa e
 simula um soluço de choro levando a mão à testa))
 256. ((risos)) SABE AQUELA COISA ASSIM QUE VOCÊ VÊ
 257. EU TÔ CHOVENDO NO MOLHADO
 258. que num ADIANTA você tá fazendo né?
 259. PP: hum
 260. Gel: e assim aquela coisa
 261. a gente tem que cumprir um determinado conteúdo né?
 262. mas eu já eu confesso que eu já burlei um bocado de coisa
 263. que eu digo eu num vou trabalhar isso aqui com eles porque
 264. NÃO TEM CONDIÇÃO
 265. PP:umhum
 266. Gel: NÃO TEM
 267. aí assim no caso deles eu num vejo num é nem assim questão
 268. sei lá de
 269. num sei como é que chama
 270. DESINTERESSE
 271. eu acho que é falta de:
 272. de noção
 273. do que fazer com aquilo ali que você tem
 274. sabe?
 275. e aí entra na questão do tempo de novo
 276. é muito pouco tempo
 277. pra você passar um conteúdo
 278. pra você conscientizar os alunos de que aquilo ali pode ser importante pra eles num é?
 279. PP: umhum
 280. Gel: pra você CONVENCER os alunos num é?
 281. então chega no final do semestre o máximo que acontece é eles saberem que
 282. eita existe alguma coisa além do dicionário
 283. MA::S como é que eu vou fazer isso?
 284. pra que que eu vou usar isso?

285. PP: hum
286. Gel: então
287. é muito pouco tempo
288. MUITO pouco tempo
289. aí junta com o nível né?
290. e as coisinhas que você pergunta “meu Deus do céu”
291. não tem
292. ((pesquisadora dá play no vídeo novamente))
293. PP: deixa eu dar só uma pausazinha ((pesquisadora pausa o vídeo e vai em direção à câmera))
294. pra eu me certificar porque eu fiquei agora pensando ((risos))
295. Gel: ((risos))
296. PP: ah tá certo
297. fiquei lembrando da palavrinha que aparece ali (...) ((volta e dá play novamente))
298. PP: ((ruído de celular chamando)) isso é seu celular quer atender?
299. é
300. Gel: (...)
301. PP: sem problema
302. Gel: é minha vida de assistente de parida
303. ((saem de cena e a participante atende ao celular))
304. ((continuam a assistir ao vídeo))
305. Gel: ó ((pesquisadora pausa o vídeo))
306. ((risos)) é assim a gente fica parando?
307. PP: umhum é é isso mesmo
308. Gel: Márcia eh essa essa::
309. essa forma que eu tentei abordar né?
310. porque eles já tinham visto eles já tinham pesquisado
311. já tinha dividido por grupo né?
312. ah esse aqui é é comparativo tal tal tal e num sei que superlativo nanam
313. então assim eu supunha que quando eu tava falando eles já estavam
314. mais ou menos não sabendo não
315. mas estavam mais ou menos
316. inteirados do que tava se tratando né?
317. mas num é assim
318. quando eu comecei
319. num tem nada aqui
320. a sensação que eu tive naquele momento é que
321. é num valeu nada
322. aquela pesquisa é como se eles num tivessem feito num é?
323. então assim eu fico muito agoniada com isso
324. PP: acho que essa foi a segunda pergunta né?
325. a primeira foi do caso possessivo aí agora
326. Gel: é
327. PP: comparativo
328. ou será que os grupos não tavam aí
329. talvez
330. Gel: NÃO mas assim
331. mesmo que eles não estejam

332. eu num lembro
333. num lembro na verdade quem/quem fez o que
334. por exemplo qual foi o grupo que pesquisou possessivo
335. porque assim foram duplas né
336. então ficou um bocado de gente
337. e assim mas ah isso foi partilhado né?
338. PP: sei sei
339. Gel: então era pelo menos pra eles
340. PP: [[com o grupo todo né?
341. Gel: [[a gente sabe quando por exemplo
342. não foi em forma de seminário né?
343. mas assim você sabe que quando você apresenta um seminário
344. aquele grupo apresenta aquele seminário
345. e o restante muitas vezes acontece de nem né?
346. num é do meu grupo num é o assunto do meu grupo então
347. PP: umhum ((voltam a assistir ao vídeo))
348. Gel: tempos atrás ((risos)) ((repete o que um aluno entendeu que seria “old”))
349. PP: ele achou que era *gold* né ouro?
350. Gel: é por isso que me espanta sabe Márcia assim
351. eu fico pensando
352. eh um aluno que terminou o ensino médio
353. ele não saber o que é *old*
354. então assim
355. eu NUM SEI se eu tô cobrando esperando demais
356. às vezes eu fico pensando será que eu tô esperando demais?
357. né?
358. num tô indo muito se/ como é com muita sede ao pote?
359. ou se realmente é porque né
360. PP: hum
361. Gel: num é pra saber
362. eu fico
363. tem coisas assim por exemplo
364. acho que vai passar aí a história da *bag* né?
365. CARAMBA você terminou o ensino médio
366. e você não saber o que é uma *bag*
367. em inglês
368. PP: hum
369. Gel: né?
370. e e é uma palavra que é uSAd
371. então ((suspira))
372. PP: outra questão que eu achei interessante assim
373. que me chamou atenção na aula
374. é essa questão de você parte do inglês né?
375. e essa/esse uso de gestos e tal você sempre faz isso?
376. Gel: faço
377. é uma característica minha na verdade
378. assim eu sou mu::ito expressiva
379. é tanto que muitos alunos

380. sempre dizem assim
381. sempre eu tenho esse comentário em qualquer uma das turmas
382. professora você devia ser atriz
383. PP: hum
384. Gel: porque assim
385. eu/eu num consigo sabe
386. eu sou muito ((faz grandes gestos com as mãos))
387. então eu me joga muito assim
388. assumo personagens tal então
389. viajo na maionese
390. e isso também é um defeito porque muitas vezes eu
391. perco tempo por causa disso
392. PP: hum
393. Gel: né? aí quando eu olho
394. EITA tô fugindo
395. então eu fujo muito
396. eu fico me policiando muitas vezes por causa disso
397. mas normalmente eu faço isso
398. PP: e essa questão de você partir da língua assim né?
399. pra tentar explicar o sentido da palavra e tal
400. e dos gestos
401. não ir logo pra tradução
402. por que você acha que faz isso?
403. Gel: eu acho que isso /eu acho que isso é uma uma::... assim
404. como é que eu digo
405. uma herança até da escola de línguas né?
406. que na escola de línguas a gente parte primeiro
407. num tem essa história da tradução
408. PP: umhum
409. Gel: e:: é uma coisa que:: eu tenho medo
410. porque eles já têm essa história da tradução
411. então de repente você chegar pra eles
412. “old old que que é old?”
413. “velho” né?
414. então aquela trad/coisa imediatista mesmo
415. é dizer “EITA”
416. é isso que eles têm o tempo todo
417. é isso que eu digo assim
418. no primeiro dia de aula eu digo pra eles
419. “eu vou tentar”
420. “o objet/ o meu objetivo principal nesse curso é tentar convencer vocês
421. de que vocês não precisam OBRIGATORIAMENTE TRA-DU-ZIR literalmente
422. ou imediatamente alguma coisa pra você poder entender”
423. né então assim
424. fico tentando
425. mas muitas vezes eu vejo que
426. é complicado né?
427. você perde muito/acaba perdendo muito tempo mesmo

428. Gel: ((voltam a assistir)) a secretária tá uma graça
 429. ó aí (...) sabia (...)
 430. no segundo eles já né?
 431. PP: ((pesquisadora para o vídeo))
 432. uma coisa que eu achei bem presente nessa aula é riso assim
 433. todo mundo ri
 434. de vez em quando
 435. você também
 436. Gel: é é é é característica deles
 437. eles são muito brincalhões
 438. e assim é como eu te falei né
 439. tem os/os personagens principais ((risos))
 440. eu queria muito que tivesse visto
 441. porque
 442. o menino o M ((nome de aluno))
 443. ele é homossexual
 444. PP: hum
 445. Gel: então tem um grupinho ao redor dele
 446. das meninas que só chama ele de bicha
 447. PP: ai
 448. Gel: aí começa
 449. “ai bicha tu acertou”
 450. “AH bicha tu é muito burro”
 451. “Ah bicha...”
 452. então é aquela coisa a aula inteira
 453. PP: festa
 454. Gel: aquela festa a aula inteira
 455. é uma graça
 456. mas é sempre assim ((risos)) ((voltam a assistir ao vídeo))
 457. é esse (...)
 458. esse vocabulário eu tinha botado porque a gente tinha trabalhado em um texto né sobre eh
 459. a dureza dos meta:is tal
 460. aí eles já tinham visto né
 461. *talcum powder* e:: o:: o que meu Deus
 462. tô esquecida (...)
 463. PP: eu num conheço nada mas (...)
 464. Gel: ((risos)) é
 465. mineração
 466. eu sabia que eles não iam lembrar da tabela ((risos))
 467. PP: ele fica distante assim mesmo? ((sobre um aluno))
 468. Gel: sempre sempre
 469. PP: pensei que era pra se manter
 470. Gel: não sempre
 471. no começo eu ainda insistia pra ela vir se juntar ao grupo
 472. mas aí depois eu desisti
 473. talvez também ((pesquisadora para o vídeo))
 474. talvez também eles tivessem assim né
 475. porque eles tavam na expectativa de encontrar alguma coisa sobre eles né?

476. hum
477. humhum
478. PP: assim como?
479. Gel: eu notei porque eu já fiz esse tipo de aula várias vezes
480. PP: hum
481. Gel: e e realmente prende
482. você botar o nome do aluno ali
483. no slide ele acha o MÁximo
484. que eu já botei pros pequeninhos
485. Ave Maria uma louCUra nos pequeninhos
486. aí eu disse “eu vou tes-TAR no ensino médio” ((risos))
487. e FUNCIONA tão engraçado né?
488. eles ficam assim na expectativa
489. EITA agora vai ser fulano
490. será EITA num saiu fulano ainda num saiu sicrano
491. então eles ficam naquela expectativa de
492. de serem contemplados
493. num é?
494. talvez isso também tenha ajudado
495. PP: (...) ((voltam a assistir ao vídeo))
496. Gel: o *the longest* foi ótimo ((risos))
497. PP: ((risos))
498. mas aí dá pra ver que
499. muita gente entendeu né
500. pegou
501. porque muita gente falou
502. “*the LONGEST*”
503. Gel: hahã
504. ó tá vendo?
505. eles fazem tá tá ((simula uma batida de mãos ou *high five*))
506. é o tempo todo
507. e:ita ((risos))
508. *bullying* ((risos))
509. PP: M tá sempre presente aí mesmo na ausência
510. Gel: ele é central na turma
511. uma graça
512. PP: M de novo ((risos))
513. com eles você acha que funcionou essa questão de usar os slides e tal assim
514. porque às vezes quando a gente
515. comPAra né pode cair num sei talvez na
516. em alguns aLUnos que são mais assim num sei que ficam constrangidos
517. Gel: é tem que ter cuidado né?
518. por exemplo
519. nesse daí eu esperava que P fosse mais alto do que M ((nomes de alunos))
520. foi M que eu comparei?
521. mas assim até por uma questão dos meNIInos né?
522. que tem que se achar mais né?
523. mais fortes mais altos

524. então assim
525. era era um exemplo que eu tiraria depois
526. se eu fosse fazer essa aula de novo
527. la dizer não num ia botar P com ela porque acabou
528. que a menina era mais alta do que ele e talvez
529. ele tenha ficado constrangido por causa disso né?
530. PP: umhum
531. Gel: até porque::
532. como você sabe sendo... né::
533. o pessoal do interior é mais tradicionalista né?
534. então tem que ter cuidado com isso
535. então eu procurei
536. quando eu fui fazer os exemplos eu procurei
537. falar do cabelo mais longo mais curto
538. nada assim de mais BONI::TO
539. mais GORDO num é?
540. PP: hum umhum
541. Gel: mas você vê até quando falou da altura
542. disso ó tá fazendo *bullying*
543. porque
544. porque eu comparei uma bem baixinha com um bem altão
545. num é?
546. PP: hum
547. Gel: mas assim
548. eu sei que eles não não iam levar
549. por esse lado
550. PP: é o perfil da turma né?
551. tem isso
552. Gel: é exatamente
553. as cidades deles né?
554. PP: hum
555. Gel: a maioria deles mora fora
556. concordo ((repete a fala de uma aluna))
557. num sei o que é mas eu concordo ((risos))
558. algum ainda entendeu como gostou
559. esse daí eu também tiraria
560. porque de repente
561. eita o outro não tem condições de ter um sapato melhor né?
562. PP: umhum mas eram iguais nera os sapatos deles?
563. Gel: ERA graças à Deus eram iguaizinhos ((risos))
564. PP: ((risos)) coincidência
565. Gel: foi Deus que me protegeu ((risos))
566. a gente num tá nem vendo S num tava
567. o que foi que eu perguntei?
568. PP: Pi afundou em qual oceano?
569. Gel: ah sim do filme
570. PP: umhum
571. Gel: hum lá vai M de novo

572. ela entendeu que era o pé né?
573. PP: essa questão da *bag* né ficou na sua memória
574. Gel: não tem umas coisas
575. e a turma d anoite então
576. você faz uma pergunta assim bem EMPOLGADA aí
577. fica aquele silê::cio
578. Gel: ai (...) tempo
579. que eles ficam preocupados com o ônibus
580. PP: umhum
581. Gel: a outra turma fez
582. se empolgue não professora ((risos))
583. PP: ((risos)) eles falaram isso por quê?
584. Gel: NÃO
585. foi porque eu disse
586. quando eu fiz esse slide com eles né?
587. do subsequente
588. aí eu fui dizer que *English is easier than*
589. PP: hum
590. Gel: aí eu disse “na verdade *English is THE EASIEST*”
591. aí se empolgue NÃO professora ((risos))
592. ai ai
593. engraçado que eu pergunto em inglês mas eles respondem
594. *physics or biology?*
595. bioloGIA ((risos))
596. PP: esse aqui de trás apesar de sentarem lá atrás
597. parecem ser bem participativos né?
598. Gel: não esses dois são
599. P e L
600. L é um amor ele
601. super responsá:vel
602. faz as coisas tudo direitinho
603. P também
604. mas a outra menininha que fica sempre lá atrás
605. você nota que muitas vezes ela tá com o computador né?
606. então ela tá alheia àquilo ali que tá acontecendo
607. PP: fica mais pra cá
608. Gel: é R
609. PP agora é só o final né?
610. então acho que
611. a gente podia falar agora só sobre
612. assim de forma geral o que é que você tinha planejado
613. o que fez o que deu pra fazer
614. o que não deu
615. o que far/teria feito diferente
616. depois de assistir assim agora
617. Gel: essa menina é uma graça l
618. PP: e aí?
619. como foi a aula?

620. como é que você se sentiu?
621. Gel: não eles/ eles geralmente participam né?
622. PP: umhum
623. Gel: assim eu procuro
624. já sabendo do perfil da turma eu procuro
625. botar pra eles assim coisas que envolvam
626. coisas né
627. porque eles fazem mineração::o
628. então vamo trabalhar alguma coisa que seja mais
629. da área de mineração:o
630. e que não seja TÃO pesado né?
631. é uma coisa aí eh eh
632. assim SIMples de trabalhar como por exemplo
633. esse textinho que a gente viu sobre a dureza dos metais
634. aí era só falando que tal metal é
635. tem uma escala e que essa escala eh
636. define a dureza né?
637. pelo pelo pela escala
638. e tal metal é o mais
639. menos duro e tal metal é o mais duro
640. então... assim esse tipo de coisa né?
641. e::
642. assim o meu objetivo NEssa aula era
643. dar uma uma/uma/uma repassada
644. né nessa parte que a agente tinha pesquisado junto
645. que era dos adjetivos num é?
646. e:
647. dos/ eu envolvi um pouquinho também
648. do caso possessivo
649. é tanto que eu parei naquela hora
650. Fulano's *hair*
651. Fulano's *shoes*
652. então pra eles se lembrarem dessa história do apóstrofo s
653. dos adjetivos possessivos
654. e::
655. introduzir
656. essa partezinha do comparativo e superlativo num é?
657. PP: umhum
658. Gel: então a ideia depo:is é a gente treinar um pouquinho
659. assim superlativo e comparativo
660. pra eu depois entrar nessa parte dos
661. dos grupos nominais né?
662. como eu to fazendo agora
663. aí por exemplo pegando se eu disser assim
664. eh como eu botei
665. na outra aula
666. eh
667. *the hottest city in Paraíba* is né?

- 668. Então eh
- 669. vamos trbalhar grupos nominais aqui
- 670. o que é determinante
- 671. o que é
- 672. PP: umhm
- 673. Gel: modificador
- 674. qual é o nú:cleo
- 675. então eh
- 676. antes de fazer isso eu fiz uma introdução sobre os grupos nominais né?
- 677. o que seriam determinantes
- 678. ah o que é que a gente tem como determinantes?
- 679. os artigos
- 680. os/os possessivos
- 681. os nanananananam
- 682. vocês LEMBRA DISSO? ((risos))
- 683. então assim eu tava tentando resgatar esses exemplos né?
- 684. mas assim eu acho que funcionou legal
- 685. normalmente é como eu falei
- 686. esse tipo de aula que a gente bota o nome do aluno no *slide*
- 687. eu já assim é uma
- 688. é uma isca que eu sempre uso assim
- 689. PP: umhum
- 690. Gel: porque realmente eles ficam mais atentos quando
- 691. quando você quando você USA esse artifício
- 692. eu achei que funcionou legal
- 693. e assim acho que apesar de ter sido curtinha
- 694. o que seria o passo seguinte?
- 695. seria exatamente a gente treinar um pouquinho de todos os adjetivos que foram falados num é?
- 696. Pra eles se lembrarem por exemplo
- 697. *hot hotter the hottest*
- 698. e seguindo essa
- 699. se não me engane eu tinha botado uma tabelinha pra gente preencher
- 700. e::
- 701. depois ia fazer os exercícios com os próprios/ as próprias frases né?
- 702. que a gente tinha visto
- 703. aí eu acho que dava pra fechar
- 704. então
- 705. seria a aula toda né?
- 706. PP: certo
- 707. Gel: mas mesmo assim essa parte eu acho que eu atingi
- 708. o objetivo que eu queria
- 709. PP: umhum
- 710. Então você num teria se você fosse dar essa aula de novo
- 711. mod/ mudaria alguma coisa num mudaria?
- 712. Gel: é
- 713. mudaria aquela história do ((risos))
- 714. do::: o que foi que eu falei?

715. do sapato e teve outra coisa que eu num tô lembrada
 716. que são essas NUANCEZINHAS que às vezes você nem
 717. nem percebe né
 718. mas quando chega assim
 719. na hora você eita
 720. pode ter causado algum uhm...
 721. PP: mas fora isso..
 722. Gel: é:
 723. eu acho que foi
 724. foi bem
 725. eu acho que foi
 726. assim atingiu o que eu queria
 727. o que é que você queria Gel com essa aula?
 728. eu queria eh... rever
 729. essa parte dos adjetivos num é?
 730. PP: umhum
 731. Gel: e:::
 732. dos dos posseSSivos
 733. e introduzir... a parte de ah
 734. de comparativos e superlativos
 735. então eu acho que
 736. eles saíram “marrom” (...) “marromenos” ((risos))
 737. PP: ((risos)) e: em relação a essa experiência assim
 738. só pra gente fechar
 739. você já tinha assistido uma aula sua assim?
 740. Gel: não
 741. PP: gravada
 742. Gel: não ((risos))
 743. PP: como é que foi pra você diga aí
 744. Gel: ((risos)) aiai
 745. PP: [como é que você se sentiu?
 746. Gel: [é interessante assim
 747. porque é como se eu tivesse assistindo uma aula
 748. mas... num/num parecia que era eu
 749. é como se eu tivesse assistindo
 750. sentada aí assistindo a aula de outra pessoa né?
 751. eu num tava prestando atenção por exemplo
 752. sei lá
 753. no meu caBElo nada
 754. até porque eu num tenho vaidade nenhuma
 755. pra mim tanto faz eu tá com o cabelo bonito tá com o cabelo feio tá (...)
 756. tava nem aí
 757. mas assim a DINÂMICA da aula como um to::do
 758. num é?
 759. PP: umhum
 760. Gel: e::h e comparando também
 761. Disse é realmente
 762. é Assim que acontece num é?

763. normalmente é assim
764. a dinâmica da aula é assim
765. num é porque a gente foi filmar
766. mas normalmente é assim
767. PP: sim
768. Gel: então eh
769. por isso que eu escolhi essa turma porque
770. é uma turma MUITO dinâmica
771. uma turma MUITO ativa
772. e eh geralmente as aulas são BEM agitadas
773. aí assim
774. é como se é como se
775. sei lá é estranho ((risos))
776. PP: ((risos))
777. Gel: eu acho que como você de repente
778. você tá se lembrando de uma coisa que aconteceu
779. mas com TO-DOS os detalhes né?
780. PP: umhum
781. Gel: mas assim a primeira impressão que eu tive
782. é que é como se eu tivesse assistindo uma aula de outra pessoa
783. engraçado né?
784. é como se não fosse eu
785. PP: então você ficou com essa sensação assim
786. Gel: eu fiquei com essa sensação
787. PP: de distância
788. Gel: é
789. assim e::h
790. é como se dissesse assim
791. "EITA eu fiz isso eu fiz aquilo
792. eu devia ter feito assim
793. EITA eu faço isso na sala de aula"
794. eu num num CONSEGUI fazer isso
795. PP: sei
796. Gel: né assim como se fosse
797. ANALISAR a minha postura né?
798. PP: umhum
799. Gel: como se dissesse não tá tá legal aí tá bom ((risos))
800. PP: visão de aluna né que você tava falando
801. Gel: é É acho que foi
802. PP: que tava mais pra aluna do que pra você:: se vendo
803. talvez o tempo também né?
804. porque foi quando essa aula?
805. em dezembro
806. aí já deu tempo de [ficar mais distante da situação
807. Gel: [mas assim analisando por exemplo
808. uma coisa que eu tenho me policiado muito
809. Eh:: com relação ao uso do quadro por exemplo num é?
810. então normalmente quando eu chego

811. eu coloco eh *good morning* ou *good afternoon*
812. o que for né?
813. eh por exemplo recomeçando um período
814. aí *welcome back*
815. eh quando tenho tempo eu trago uma frasezinha ou coisa assim
816. aí coloco um pensamento ou coisa assim
817. ou o o pedacinho de uma letra de uma música
818. uma frasezinha só né?
819. de vez em quando eu me lembro
820. muitas vezes eu não me LEMBRO
821. mas quando eu lembro aí eu chego inspiRAda
822. aí eles até bricam dizem
823. “ela hoje tá inspirada” ((risos))
824. mas eh: pra exatamente me policiando pra isso
825. ó “ANGÉLICA
826. lado esquerdo do quadro é pra você botar da::ta
827. saudar os alu::nos né?
828. e:: eh botar alguma coisa por exemplo
829. que vai ficar pra próxima aula né?
830. as atividades pra próxima aula
831. aí fecha com tracinho e pode usar o resto do quadro
832. só que assim MUITas vezes eu me pego
833. DESSA vez ficou certinho porque eu usei o lado esquerdo pra isso
834. no meio ficou o *slide* e à direita ficou pra eu escrever alguma coisa né?
835. mas muitas vezes o quadro fica grande demais pra mim
836. então o que é que acontece?
837. eu num se num sei não
838. num é porque eu sou canhota não ((em tom mais baixo))
839. num é não eu acho
840. PP: hum
841. Gel: é:: porque eu sou bagunceira mesmo
842. nesse sentido
843. eh eu começo a usar o quadro aqui ((aponta para a direita de seu corpo))
844. aí daqui a pouco tô voltando pra esquerda
845. PP: umhum
846. Gel: sabe?
847. é como se
848. eu comesse dali pra cá ((esquerda para direita))
849. num é?
850. PP: sei
851. Gel: aí eu fico MUITO me policiando MUITO
852. e uma coisa que tem me ajudado muito é passar os tracinhos né?
853. então eu passo os tracinhos tchurum
854. passo outro tracinho logo aqui no meio
855. num é então eu fico com dois quadros ((faz sinal de aspas no ar)) né?
856. PP: umhum
857. Gel: então eu já me policio pra começar a usar
858. o do me:io

859. PP: você vai escrevendo coisas que você vai lembrando
 860. num é nada planejado
 861. Gel: é:: dese:nho
 862. ou alguma coisa pra ilustrar alguma coisa que eu esteja fala::ndo né?
 863. então muitas vezes eu vou fazendo e ahm
 864. num penso na hora que eu tô fazendo
 865. num penso onde é que eu estou
 866. eu vou DLU jogo no quadro
 867. então às vezes o quadro fica bagunçado
 868. às vezes eu quero que eles copiem aí eu vou e apago tudo de novo
 869. agora eu vou fazer certinho pra vocês copiarem porque né?
 870. podendo fazer já direitinho num é?
 871. então assim essas coisas
 872. e:: com relação a::
 873. que normalmente assim a gente pode analisar também né?
 874. ao falar com todos abranger todos né?
 875. eu fiquei nesse
 876. ui *sorry* ((toca no computador e ativa o vídeo novamente))
 877. eu fiquei nesse lado
 878. PP: hum
 879. Gel: exatamente por conta do projetor né?
 880. então normalmente quando a gente tá aqui o projetor tá aqui
 881. aí a gente fica com esse espaço todo pra se locomover
 882. PP: sei o projetor tava embaixo ou em cima?
 883. Gel: não o projetor tava aqui
 884. PP: ah tá
 885. Gel: a gente num botou aqui porque tava muito claro
 886. aí projetou no quadro
 887. que eu acho bem legal
 888. achei legal ali essa essa moda também de botar ali
 889. bem interessante
 890. PP: mas aí você tava falando dele em relação a
 891. Gel: SIM a a mover
 892. me MOVER né assim
 893. de dar atenção a todos
 894. eu gosto por exemplo de andar pela sala
 895. é tanto que muitas vezes quando quando::
 896. eu chego numa sala que as carteiras tão bagunçadas
 897. tem um terceiro ano do integral/ do integrado
 898. que MEU DEUS DO CÉU o que é isso
 899. aí eu perco um tempo pra dizer
 900. “ei galera vamo arrumar a sala
 901. porque isso aqui num tá parecendo uma sala de aula”
 902. e eu não consigo
 903. não consigo
 904. assim sabe um negócio que me incomoda?
 905. é quando eu tô numa sala tá as carteira tudo lá
 906. uma qui outra aqui

907. aquela BAGUNÇA
908. aí eu tento pelo menos né
909. endireitar pelo menos um pouquinho
910. mas de forma que por exemplo
911. se depois a gente for fazer algum exercício alguma coisa
912. tenha como circular
913. ou então durante a aula ter como circular
914. as vezes até pra chamar atenção “Fulano”
915. bater nas costinhas
916. eh: eu me incomodo com isso num é?
917. com essa história de tá me movendo de tá né?
918. ali eu fiquei prezinha no canto ((risos))
919. PP: mas geralmente você num fica assim não
920. Gel: não geralmente o projetor fica pra cá
921. do lado da janela
922. pronto eu acho que é isso
923. PP: fora isso mais alguma coisa que você gostaria de dizer?
924. num sei
925. em relação a isso ou em relação a to::da
926. essa nossa experiência?
927. Gel: ((risos))
928. não
929. foi muito interessante
930. muito MUITO legal
931. E:: eh
932. eu queria até assistir também pra dar um feedback pra eles né?
933. porque eles ficaram curiosos
934. ei teacher ei já assistiu a aula num sei que né
935. aí eu disse “não num tive chance ainda não”
936. na próxima semana eu já digo a eles
937. eu VI VO-CÊS na TV ((risos))
938. então eh eh eles vão gostar de saber né que aconteceu
939. e agradecer também né
940. de saber que deu certo e tal
941. PP: hum
942. Gel: aí pronto
943. PP: pois é eu espero também conseguir dar um *feedback* assim pra eles
944. pra vocês que tão participando
945. num adianta ir só lá
946. ok mais alguma coisa Ana?
947. Gel: não
948. eu só fiquei com medo assim
949. pronto preocupada porque foi muito curtinha né?
950. e ah::
951. PP: eu lembro que você ficou ((risos))
952. no dia você chegou
953. Gel: eu digo ai meu Deus [[será que vai dar certo
954. PP: [[você chegou lá “os alunos tão na reunião”

955. Gel: [[mas aí
956. PP: [[mas é isso
957. faz parte
958. Gel: sei lá se de repente você quiser refazer
959. num sei
960. fique à vontade
961. não com essa turma que eu num vou mais tá com eles
962. PP: ((risos)) M
963. [[então muito obrigada
964. Gel: [[fazer com a do terceiro ano de informática
965. EITA
966. CARREGO
967. PP: é?
968. ((gravação é encerrada pela pesquisadora))

Autoconfrontação - Isabel

1. PP: bom a gente vai assistir agora né?
2. A AULA e aí:
3. eu selecionei alguns momentos
4. que eu achei que a gente poderia falar a respeito num é?
5. que a gente pode ir parando e conversando sobre
6. mas aí você também pode fazer o mesmo
7. se tiver algum momento que você queira parar
8. aí eh ou adiantar também
9. se tiver algum momento que você ache que/ que a gente ache que pode ser adiantado
10. a gente pode adiantar ou pausar
11. Isabel: umhum
12. PP: certo o que você achar interessante
13. qualquer coisa que você achar interessante falar sobre
14. Isabel: tá
15. PP: eh a gente dá uma pausa
16. Isabel: tá bom
17. PP: então queria também que você
18. eh ao assistir pensasse um pouquinho
19. como é que foi essa aula
20. você descrevesse né o que aconteceu
21. o que você fez durante a aula
22. E:: eh se teve alguma coisa que você faria difere::nte né?
23. Isabel: umhum
24. PP: se você conseguiu atingir os objetivos a/ao que tinha planejado a::ntes
25. se não
26. Isabel: umhum
27. PP: enfim
28. sinte-se à vontade pra
29. fazer... qualquer comentário que você queira
30. Isabel: tá
31. PP: certo?
32. Isabel: mas aí eu falo depois né quando acabar?
33. PP: duRANte a [[gente vai
34. Isabel: [[durante mesmo?
35. PP: É: a gente vai pausando
36. Isabel: tá
37. PP: tá? Pode parar a e aí... ((a pesquisadora dá play no vídeo))
38. Vou dar uam pausinha aqui ((pausa o vídeo))
39. E:h você sempre tenta fazer isso assim
40. fazer com que eles falem
41. antes de você mesma?
42. Isabel: sim umhum
43. PP: porque aí você fez uma pergunta
44. "AH a aula passada
45. vocês lembram fez tal coisa?"

46. Isabel: é... eu sempre começo assim
47. falando da última aula
48. PP: umhum
49. Isabel: pra... pra costurar mesmo
50. a não ser que que tenha mesmo encerrado o assunto
51. e seja uma coisa muito desconexa assim sabe?
52. se não como esse era mesmo uma continuação sim
53. PP: umhum
54. Isabel: e geralmente quando tá mais
55. pro meio do curso assim em diante
56. é que eles falam mais
57. no começo ainda mais que é primeira turma né?
58. eles ELES mesmos não se conhecem direito
59. né ainda os próprios alunos
60. PP: umhum
61. Isabel: daí é mais frio
62. PP: daí eu vou tentando assim até:: ter mais
63. essa interação
64. PP: umhum ok ((volta a dar play no vídeo))
65. Isabel: esse barulho é o que?
66. PP: será que é o ar condicionado?
67. Isabel: ah é deve ser
68. PP: tava chovendo no dia também?
69. Isabel: acho que não eu num lembro
70. PP: deixa eu só
71. é eu tô achando que é o ar condicionado
72. Isabel: é ((risos))
73. PP: ((pausa o vídeo)) você acha que alguma eh:
74. que a presença da câmera ou
75. mesmo a minha presença ali no comecinho
76. afetou de algum jeito o comportamento dos alunos ou você acha que não?
77. num notou nada assim?
78. Isabel: então como eu dei pouca aulas/ poucas aulas pra eles né?
79. num
80. eu acho que não
81. mas talvez se eu tivesse dado mais aulas eu poderia perceber isso melhor
82. PP: hum
83. Isabel: porque eu ainda num tenho aquela né aquela interaÇÃO mesmo com eles que
84. que é comum
85. com meus alunos assim
86. quando já tá com o curso mais adiantado
87. ainda que fazia duas semanas que eu num dava aula pra eles por causa dos feriados né?
88. PP: sei
89. Isabel: e aí dá aquela:::
90. fica mais frio
91. então eu/eu/eu senti também eu mais DU::ra assim sabe no come:ço?
92. PP: umhum
93. Isabel: aí eu até fiquei pensando “será que é a câmera?”

94. mas depois eu pensei que na verdade era porque tempo sem ver os alunos
95. aí dá aquele distanciamento
96. PP: é sei
97. e essa turma é só pra
98. é inglês um num é?
99. Isabel: é inglês um
100. PP: ADS inglês um
101. certo
102. depois desse eles têm inglês dois dois?
103. Isabel: eles têm inglês dois no terceiro semestre
104. então fica um semestre sem ter
105. porque eles são da eles são da primeira/ eles são do primeiro semestre do curso mesmo né deles?
106. PP: certo
107. Isabel: do primeiro ano
108. PP: qualquer coisa que você queira falar
109. pode ser qualquer comentário sobre tá?
110. Isabel: humhum
111. ((risos))
112. PP: quer falar alguma coisa? ((pesquisadora pausa))
113. Isabel: não
114. é só meu sotaque NOSSA
115. quando eu vejo assim ((risos))
116. porque e::h é uma coisa que ficou assim né estranha pra mim vindo morar aqui né?
117. PP: hum
118. Isabel: porque lá se eu tivesse vendo ia ser normal né?
119. PP: humhum
120. Isabel: mas agora eu vejo eu ouço assim falo
121. nossa deve ser muito estranho pros alunos ((risos))
122. PP: ((risos)) contrastando
123. Isabel: porque já é estranho pra mim mesma
124. é o sotaque
125. daí de repente vem um oxe no meio ((risos))
126. que tem nada a ver com meu sotaque ((risos))
127. PP: ((risos))
128. Isabel: é uma mistura ((risos))
129. PP: mas você sente mesmo é essa
130. Isabel: MUITO acho muito estranho
131. PP: estranheza no seu próprio sotaque?
132. Isabel: é sim
133. daí quando vê então
134. NOSSA SENHORA
135. dói o ouvido
136. é muito engraçado
137. que era uma coisa que pa/ era imperceptível assim
138. muito imperceptível
139. e agora é muito forte ((risos))
140. PP: e você acha que já tá será

141. adquirindo alguma coisa?
142. Isabel: não sotaque mesmo não
143. as palavras né oxe essas coisas assim
144. mas o sotaque não
145. eu acho que nunca
146. num/é muito difícil pra mim falar PORTA assim ((com o r pronunciado como a fricativa glotal desvozeada [h]))
147. PP: umhum ((risos))
148. Isabel: com esse r num consigo não
149. eu tenho que realmente PENSAR pra falar aí num sai
150. PP: mas esse momento também eu acho que ele é interessante
151. Porque eu acho que eles coMEÇAM aí né?
152. par/me parece que os alunos já começam a::
153. Isabel: interagir
154. PP: interagir mais
155. Isabel: é exatamente
156. agora é que começa a dar uma quebrada né?
157. eu também fico meio TENSA assim no começo
158. por/ eh quando é uma turma no::va assim porque eles demoram pra falar
159. tem turma que não né mas no geral é aquela coisa ali
160. eu pergu:nto
161. aí demora pra responde:r
162. aí quando coMEça assim a ter mais interação fica bem melhor
163. PP: talvez o próprio fluxo da aula né?
164. já faz o que onze minutos
165. [onze e quarenta e cinco aí eles já tão
166. Isabel: [é é também
167. é já tão se soltando mais é ((pesquisadora põe o vídeo novamente))
168. NOSSA mulher ((risos))
169. PP: vá pode dizer (...) ((pausa o vídeo))
170. [[pode dizer por que você tá rindo
171. Isabel: [[eu fico pensando se eles se eles num tem dificuldade de me entender
172. porque eu tenho às vezes de entender o aluno
173. minha voz “mulher mulher” sai muito enrolada assim
174. você entendeu?
175. normal?
176. assim eu falando?
177. PP: umhum
178. Isabel: teve alguma parte que você num entendeu?
179. PP: não não
180. Isabel: por causa do sotaque
181. porque direto assim eu pergunto uma coisa o aluno responde eu num consigo entender
182. PP: hu::m
183. Isabel: e aí eu fico na dúvida se eles também têm essa dificuldade ((risos))
184. PP: por conta do sotaque
185. Isabel: é::
186. lembra embaraçada ((repete o que ela fala no vídeo))
187. PP: parece que tem uns alunos que têm

188. [[bastante conhecimento
189. Isabel: [[bastante conhecimento é
190. PP: nessa hora acho que dá pra dar uma...
191. Isabel: umhum
192. em geral as turmas
193. eh mesmo no começo da aula assim
194. já interagem mais sabe?
195. as turmas que já depois de certo tempo de curso como eu disse
196. mesmo no começo da aula já
197. às vezes até interage mais no começo que eu tenho que ficar
198. chamar atenção pra
199. mas assim
200. PP: umhum
201. Isabel: então eu acho que é MAIS mesmo por ser o começo do curso
202. de num me conhecer ainda
203. e eles entre eles também do que
204. de ser o começo da aula em si
205. PP: mesmo essas de superior?
206. tem esse?
207. geralmente?
208. Isabel: é é
209. de todas que eu dei pelo menos foi assim
210. PP: quando é no terceiro semestre eles já tão mais... falantes né?
211. Isabel: é é
212. aí já começa a aula com toda bola assim ((risos))
213. essa aula faz três semanas?
214. PP: é é
215. duas ou três
216. Isabel: acho que são três porque daí entrou em GREve
217. depois teve votação e acho que é
218. PP: é
219. são três mesmo
220. fale um pouquinho sobre essa
221. o fato de você ficar circulando né?
222. entre as carteiras durante a atividade
223. Isabel: é mais pra ter um acompanhamento um pouco individualizado
224. assim tentar ver mais cada um mesmo
225. como que tá indo
226. PP: umhum
227. certo
228. Isabel: acho que é
229. PP: você acha importante?
230. Isabel: acho
231. acho importante
232. até també::m... às vezes pode motivar
233. eu sei às vezes tem aluno que fica inibido né?
234. PP: hum
235. Isabel: mas aí eu fa::lo daí

236. mostro que eu tô só querendo ajudar
237. num é tipo
238. num tô querendo punir ou simplesmente avaliar né?
239. é também pra dar uma ajuda né?
240. PP: sim
241. Isabel: aí eles começam a se soltar mais também ((voltam a assistir ao vídeo))
242. eu acho também
243. se você deixa assim e um vai pra acompanhar né?
244. tem aluno que::: deixa de fazer não porque não quer fazer mesmo
245. às vezes emperra e tem vergonha de pergunta::r
246. num vai pra fre:nte
247. num/num acha a linha de raciocí:nio num é?
248. PP: umhum
249. Isabel: às vezes você VENdo assim que você vê que num tá saindo do lugar
250. você dá uma dica ali o aluno começa a desenrolar melhor
251. motiva também eu acho
252. é uma motivação maior ((voltam a assistir))
253. PP: ((adianta o vídeo)) eu tô adiantando porque são partes do vídeo que num tem muita ação
254. que dá pra gente (...)
255. Isabel: ahã ahã
256. eu nem me toquei que ele sentou bem ((risos)) ((sobre um aluno que chegou atrasado e sentou na carteira em frente à câmera))
257. ah num atrapalhou
258. PP: não
259. mas ele já tava sentado em outro lugar?
260. Isabel: não ele chegou atrasado
261. ele tava com o papel já da atividade
262. eu num sei se foi eu que entregue:i
263. mas ele chegou atrasado mesmo
264. PP: sim e em relação a/a esses recursos
265. data-show e tal você sempre usa?
266. Isabel: sempre
267. sempre uso
268. PP: umhum
269. em todas as aulas mesmo ou às vezes usa às vezes não?
270. Isabel: todas as aulas e:::h
271. porque fica muito tira cópia né?
272. aí eu faço isso
273. às vezes eu tenho lá mas quando é uma coisa que precisa mais de atenção assi:m
274. uma coisa mais individual eu também entrego uma cópia
275. PP: hum
276. Isabel: porque se ele num tem uma parte né?
277. principalmente quando tem ima::gem assim
278. aí você entregar só a cópia
279. num é colori:do
280. né?
281. aí depois quando entra as partes que tem

282. as aulas que tem conteúdo mais gramatical
283. prono::me
284. ve::rbo
285. aí também evito de fica:r
286. tirando aquele monte de cópia
287. porque depois eu envio pro e-mail de cada um
288. aí cada um imprime SE achar necessidade
289. porque num é uma coisa que eles
290. EU ACHO que eles VÃO QUERER IMRPIMIR e ter ali
291. acaba indo pro lixo
292. então eu acho um ótimo recurso assim
293. e:::h eu só deixo assim alguma coisa se num tiver jeito
294. num funcionou NA:da
295. PP: umhum
296. Isabel: aí eu vou lá e tiro cópia entendeu?
297. PP: hum
298. Isabel: pra entregar assim
299. último caso mesmo
300. mas eu num fico com as cópias a minha/ assim sempre não
301. só se precisar mesmo
302. PP: umhum ok ((voltam a assistir ao vídeo))
303. Isabel: você viu aqueles dois que eu coloquei na lousa né?
304. que eu só/ que eu só usei o *slide*
305. era textinho curto num é?
306. PP: umhm
307. Isabel: então era mais fácil eles só prestarem atenção lá
308. aí esse como tinha mais texto aí eu preferi entregar
309. PP: umhum
310. Isabel: e parte teórica assim num
311. ponho só lá mesmo
312. PP: umhum
313. teórica como por exemplo?
314. Isabel: ah essa parte que eu tava explicando por exemplo
315. do conhecimento pré::vio dos tipos de conhecimento pré::vio
316. eu faço uma introdução
317. é que tinha sido na aula anterior né?
318. e tem uma outra aula também que é de grupos
319. lexicais e semânticos
320. que aí é porque também é pouca fo/é pouca coisa
321. então eu também trago impresso
322. daí sempre quando tem uma coisa mais visual (...) eu mostro lá
323. e também é uma folha que tem um pouQUInho assim da explicação e bastante exercício
324. aí
325. PP: hum
326. Isabel: quando é mais exercício assim que eles têm que escrever tal
327. daí
328. PP: (...) o aluno falou alguma coisa
329. Isabel: ele falou alguma coisa do TEXTO

330. QUE É QUE ERA?
 331. daí
 332. PP: vou voltar um pouquinho pra ver se
 333. [eu fiquei curiosa também pra saber
 334. Isabel: [daí alguma coisa que nunca tinha me ligado do texto
 335. sabe?
 336. ele falou eu (...) ((risos))
 337. PP: ele fala “o cara assiste agora”
 338. só que eu não
 339. não consigo entender o que é que ele diz
 340. Isabel: SIM
 341. CAKE KEKE
 342. *keke* de *pirulas* ((palavras fictícias presentes no texto estudado no momento))
 343. porque é o título “*Keke de pirulas*”
 344. e que ele associou com *cake*
 345. eu nunca tive essa associação *keke cake*
 346. PP: são palavras que não existem né?
 347. que foram introduzidas
 348. Isabel: tem é tem umas que não existem
 349. e::h *pirulas*
 350. *pirulas* mesmo não
 351. acho que nem *keke*
 352. *keke* não
 353. e ele fez essa relação *keke cake*
 354. eu nunca tinha pensado ((voltam a assistir ao vídeo))
 355. PP: ele falou o que?
 356. uma receita de pílula?
 357. Isabel: num sei
 358. ((risos)) eu comentei com você desse aluno ((aponta para o aluno na tela que gesticula para a câmera))
 359. PP: ah então era sobre ele ((risos))
 360. Isabel: é
 361. PP: você tinha dito o que mesmo?
 362. Isabel: que às vezes tinha que que
 363. e::h dar uns cortes assim
 364. PP: a:h sei
 365. Isabel: porque se não ele começava e num parava mais assim
 366. aí tinha que dar uma encerrada no assunto
 367. PP: umhum
 368. Isabel: porque se não num deixava dar aula ((risos))
 369. num foi exatamente o que eu falei mas foi algo assim
 370. [[é ele
 371. PP: [[então é ele né?
 372. Isabel: é ((risos))
 373. PP: mas me diga um pouquinho também da sua reação
 374. em relação a ele ou a outros que venham com alguma brincade::ira ou
 375. que atrapalham ou que não atrapa:lham
 376. Isabel: é assim

377. é bom por um lado porque dá aquela descontraí::da
378. é o que ajuda a/a permitir mais interação assim com a turma né?
379. mas às vezes me corta o fluxo também né?
380. aí eu esqueço o que tava faLANdo
381. aí pra volta:r acaba tomando tempo da aula
382. PP: umhum
383. Isabel: aí é saber ponderar como eu disse né?
384. acho que tem que deixar é importante
385. mas também tem que dar uma cortada e mudar de assunto
386. e ir pra outra coisa pra num estender demais
387. mas o que mais prejudica eu acho que é isso
388. às vezes EU me/ EU saio da linha sabe?
389. porque eu tava lá falando uma coisa
390. aí acontece isso
391. aí pra eu voltar
392. puts onde eu tinha parado MESMO né?
393. PP: humhum
394. Isabel: dá essa esfriada
395. PP: e pelo que você viu sua/ suas reações
396. lhe surpreenderam [ou é como você acha que ia ser?
397. Isabel: [não eu só acho que NOSSA eu gesticulo muito
398. eu já sabia que eu gesticulava mas assim
399. é mais MAIS AINDA do que eu já imaginava ((risos))
400. a mão ((risos)) mexo muito a mão
401. eu acho que mexeria menos se eu conseguisse
402. mas eu num sei se eu consigo não
403. PP: umhum
404. Isabel: mas eu vi que eu mexo muito a mão
405. e toda hora né aponto pra coisa assim
406. é eu gesticulo demais
407. é
408. genético eu acho que minha mãe é assim também ((risos))
409. a minha família toda na verdade
410. minhas irmãs
411. e eu acho que é difícil controlar
412. aí eu faria se eu conseguisse é o que eu disse
413. se eu conseguisse eu gesticularia menos
414. PP: umhum por quê assim?
415. Isabel: porque eu acho muito exagerado ((risos))
416. PP: ((risos))
417. Isabel: muito a mão NOSSA a mão parece que fica ENORME ((risos))
418. PP: ((risos))
419. Isabel: de tanto que mexe
420. e o SOTAQUE também assim que nossa
421. já já era uma coisa como eu disse estranha né?
422. PP: hum
423. Isabel: aí quando vê assim é pior do que eu imaginava
424. porque eu tento assim

425. eu num tento falar que nem aqui porque eu sei que eu num consigo
426. como eu disse
427. fica e::h
428. eu tenho que PENSAR mesmo pra falar
429. mas às vezes eu acho que eu tô amenizando mas ((risos))
430. num tá tá/tá igual assim
431. falar meno/ um r um pouco menos puxado assim
432. mas acho que é isso é porque também é quando eu tô PENsando na coisa
433. quando eu tô sem pensar assim vai sai bem embolado mesmo
434. PP: umhum
435. mas você tenta mesmo espontaneamente amenizar é?
436. o sotaque?
437. Isabel: [eu acho que é:::
438. PP: [mas isso é em sala de aula?
439. Isabel: não não sempre assim
440. porque tem umas palavras que eu SEI que vai ficar/vão ficar estranhas
441. realmente quando é nome que tem r que nem o seu ((risos))
442. que eu for chamar MÁRcia ((risos)) ((r produzido semelhante ao retroflexo /r/))
443. entendeu?
444. eu lembro que coordenadora lá de João Pessoa é Mirta
445. e aí quando eu ia /quando eu ia falar o nome dela já vinha assim
446. se eu falar Mirta ia ficar muito estranho MIRta ((risos))
447. PP: ((risos))
448. aí eu falava MIRta tentava falar Mirta ((pronunciando o “r” mais semelhante ao que se pronuncia na capital São Paulo))
449. falar menos assim
450. quando atendia o telefone sabia que era ela
451. sei lá alguma coisa assim sabe?
452. PP: mas por quê?
453. Isabel: mas NÃO por ser minha coordenadora
454. porque o nome dela tem um r no meio
455. PP: hum
456. [mas por que essa sua...?
457. Isabel: por quê? porque eu acho muito esTRAnho
458. porque porque me soa já estra:nho
459. PP: ah tá pra você mesma
460. Isabel: eu já sei que vai sair estranho é
461. PP: ou OU você já ouviu algum comentário?
462. Isabel: nã:o os alunos assim
463. aqui num tiram muito sarro não
464. eu ouço às vezes as pessoas falando com/ me imitando
465. isso sempre acontece
466. algum aluno na sala de aula
467. fala alguma coisa com meu sotaque
468. PP: hum
469. Isabel: mas assim eu num me importo não
470. e lá em João Pessoa
471. o pessoal do ensino médio aí

472. é todo ensino médio mesmo no estado
473. no IF no estado
474. tiravam MUITO sarro assim
475. PP: hum
476. Isabel: mas assim num é uma coisa
477. eu num ligo não
478. é de de ser sempre (...) de ficar uma coisa AFE
479. muito FORTE assim
480. PP: umhum
481. Isabel: ma::s num tem muito jeito não ((risos))
482. PP: e também sua reação
483. diante das das piadas e tal brincadeira dos alunos
484. você achou ok ou você esperava outro tipo de reação?
485. Isabel: não eu achei ok
486. geralmente eu sou assim mesmo
487. num
488. se num foi nada ofensivo
489. PP: umhum
490. Isabel: né?
491. eu aceito numa boa
492. aí às vezes assim tem uma tem muita
493. acontece muita piadinha homofóbica entendeu?
494. PP: hum
495. Isabel: aí eu só falo
496. “ó cuidado que você pode ser pre::so”
497. PP: hum
498. Isabel: ou se é alguma coisa racial sabe?
499. PP: sei
500. Isabel: aí tipo eu num dou risada não
501. também num com/ mas aí eu chamo uma atenção assim na brincadeira mas falo
502. “ó toma cuida::do
503. isso é preconceito” sabe?
504. PP: umhum
505. Isabel: faça isso
506. ((risos)) (...) porque ele pensou que podia tá atrapalhando ((sobre aluno que se desloca até atrás da câmera))
507. ah é eu achei que ele fosse mexe:r
508. eu fiquei apavoRAda
509. PP: (...) da câmera ((risos))
510. Isabel: porque como ele tava lá trás
511. eu falei “ele vai mexer na câmera”
512. “vai parar o negócio”
513. “num acredito não”
514. ó
515. PP: isso é ele ainda né?
516. Isabel: umhum
517. você dessa vez nem...
518. Isabel: é às vezes tem que ignorar ((risos))

519. porque se eu for responder
520. aí vai a aula
521. PP: é ele também (...)
522. Isabel: ((responde que sim com a cabeça)) é o cara
523. PP: interessante né
524. às vezes a gente imagina que
525. ah é nível superior
526. Isabel: é
527. PP: (...)
528. Isabel: é que essa é a primeira turma mas
529. ano passa:do
530. eu dei uma que era
531. acho que era
532. a quarta-feira era quarto semestre
533. era segundo ano era final do segundo ano
534. NOSSA era muito pior
535. VÁRIOS alunos assim
536. ah é que aqui fala torta né?
537. quando o bolo é recheado tal eh
538. chama de torta né?
539. PP: sim é
540. Isabel: quando tem cobertura
541. recheio né?
542. PP: é tem gente que chama de torta
543. Isabel: eu esqueci disso
544. a gente chama só de bolo lá
545. PP: mas você acha que
546. essa diferença aí influenciou na compreensão
547. ou pode influenciar?
548. Isabel: não não
549. só naquela hora que eu falei teria facilitado mais pra eles entenderem
550. porque eles tavam
551. “ah mas que bolo sem nada?”
552. assim bolo num é de chocolate num é de nada né?
553. que tem da/é pra explicar que pode fazer só a base
554. pra fazer a torta né e eh o bolo entendeu?
555. tem recheio cobertura
556. PP: hum hum
557. Isabel: aí se eu falasse
558. que é o bolo que usa pra fazer a torta
559. a torta de chocolate
560. aí taria/ agora que eu pensei
561. poderia ter facilitado nesse ponto ((risos))
562. ((continuam assistindo ao vídeo)) ((risos))
563. PP: ((pausa o vídeo)) o que foi aí que você riu de alguma coisa?
564. Isabel: é meu sotaque
565. “incorpora” ((destaca o r retroflexo)) ((risos))
566. CA-RAM-BA

567. “incorpora” foi demais ((risos))
 568. ((risos))
 569. PP: ((risos)) ele começa de novo
 570. (...)
 571. Isabel: é ((risos))
 572. PP: a gente chama de bolo fofo
 573. num sei por que ninguém
 574. Isabel: é::
 575. ((risos)) é igual ao ensino médio mesmo
 576. “sem atrapalhar” ((risos))
 577. PP: a gente ri agora assim mas na hora como é que você se sente? ((risos))
 578. Isabel: então como eu falei tem hora que passa do limite né?
 579. aí e/e/eu ou igno::ro
 580. que nem eu fiz uma vez
 581. que eu falei “não num vou nem responder essa”
 582. [[e assim
 583. PP: [[mas na hora você também tem vontade de rir ou
 584. dá raiva?
 585. Isabel: ah depende da coisa assim
 586. tem coisa que dá vontade de rir
 587. tem coisa que as pessoas riem eu não entendi ainda porque que tá rindo
 588. ou eu num achei graça entendeu?
 589. num acho graça aí fico sem graça porque eu num achei graça ((risos))
 590. às vezes acontece
 591. porque eu falo “ai meu Deus que coisa sem graça”
 592. “o que é que eu vou responder” ((risos))
 593. e:::h
 594. e: é que é isso
 595. o ruim é passar do limite
 596. porque quando acontece essas coisas é porque realmente
 597. eles tão se sentindo BE::M
 598. é porque tem liberdade na minha sa::la entendeu?
 599. porque eu acho que às vezes num faz quando é outro professor
 600. é porque tem uma boa interação
 601. PP: umhum
 602. Isabel: aí nesse ponto é bom
 603. mas é:::
 604. é difícil às vezes você conseGUIR
 605. segurar também né?
 606. ((risos)) você viu eu fiz assim? ((gesto de “atirar” no aluno que falou mais uma piada))
 ((risos))
 607. PP: foram várias estratégias num foi? ((risos))
 608. Isabel: ((responde que sim com a cabeça)) ((risos))
 609. PP: esse momento eu achei interessante ((pausa o vídeo))
 610. comente aí um pouquinho
 611. Isabel: do que?
 612. PP: dessas reflexões
 613. Isabel: ah

614. da das palavras... de serem criadas?
615. MENINA
616. eu num sei eu acho que eu/ foi
617. PP: isso tava programado ou foi assim
618. [na hora
619. Isabel: [não é algo que às vezes eu discuto mesmo
620. eu num sei se foi alguma pergunta de um aluno na aula
621. ou se foi alguma coisa que me veio à cabeça
622. alguma ve::z
623. e aí eu mesma refleti
624. eu num lembro agora exatamente não
625. mas e::h e::h eu costume discutir isso mesmo na aula
626. num foi uma coisa do momento não
627. que é justamente pra eles entender::m
628. e::h da/dessa flexibilidade da palavra né?
629. porque às vezes eles acham que todo o problema é não saber a palavra né?
630. e que ele vai descobrir a palavra na hora
631. então eles pegam “mas eu não sei o que é isso”
632. “num sabe mas você vai descobrir”
633. PP: humhum
634. Isabel: “eh descobrindo como que ela tá aí dentro do texto”
635. aí é por aí
636. pra eles fazendo essas conexões mesmo sabe?
637. refletindo sobre: língua
638. é é isso
639. PP: umhum
640. Isabel: ah isso foi dessa aula
641. essa parte do *what's app* veio na cabeça exatamente nessa aula
642. ((risos)) esse momento foi constrangedor
643. porque ele demorou pra contar e num tinha muito a ver ((risos))
644. e ainda sem graça
645. eu fiquei com medo que você tinha ido embora
646. falei “será que ela foi embora?”
647. “que as meninas ficaram chamando?”
648. PP: na verdade a gente ainda ficou esperando
649. como é o nome dele é B ((nome de professor)) é?
650. não H
651. Isabel: H a::h
652. é bom porque H H sempre demora pra sair
653. foi bom mesmo
654. ((risos)) eles queriam me/me adicionar no *what's app*
655. PP: sim pra poder fazer a atividade né?
656. Isabel: é
657. PP: ((pausa o vídeo)) explique aí (...)
658. Isabel: porque eu falei pra discutir o sentido das palavras por e-mail né?
659. pra ganhar tempo daí como tinha faltado muito aluno
660. aí:: eu ia eu queria trabalhar com os outros também

661. apesar de que com a greve é melhor quando retornar
 662. mas enfim
 663. aí eles falaram “ah então vamo fazer pelo *what’s app*” né?
 664. aí eu pensei “não vocês devem falar mal do professor pra caramba no *what’s app* melhor não” ((risos))
 665. PP: e adicionar também né?
 666. Isabel: é
 667. PP: você tem adicionado aluno em rede social?
 668. Isabel: não eu tenho uma ah
 669. facebook eu num
 670. eu fiz um em em S/em São Carlos ó em João Pessoa quando eu dava aula no estado
 671. quando eu tava já pra sair
 672. mas faz muito tempo que eu num entro
 673. mas eu fiz assim
 674. profissional mesmo
 675. PP: umhum
 676. Isabel: eu num tenho/eu num tenho assim meus amigos nem tenho
 677. aí era coisa be::m e:h
 678. neutra mesmo sabe?
 679. num tem nada da minha vi::da foto nada só
 680. posteí coisa assim que eu achava interessante pra
 681. pro aprendizado de::les
 682. eventos essas coisas
 683. e:: no *what’s app* já aconteceu d’eu dar telefone pra aluno
 684. por algum motivo específico assim
 685. pra poder se comunica:r
 686. coisa de aula e Aí me mandar coisa assim no *what’s app*
 687. mas
 688. só assim
 689. e uma menina que é ess/ que seria a bolsista do projeto se der certo
 690. PP: umhum
 691. Isabel: nem eu num sou nem muito ligada em rede social
 692. PP: mas aí você num acha muito legal então
 693. Isabel: não se for/ misturar eu num acho
 694. PP: distribuir divulgar essas
 695. Isabel: não eu num ligo de dar meu telefo:ne
 696. não
 697. se precisar
 698. num gosto quando o aluno fica ligando né?
 699. aí daí eu corto
 700. já aconteceu ano passa:do
 701. eh eu dei/ eu dei
 702. não o aluno tinha meu telefone porque
 703. eu... quando eu pus a internet aqui
 704. internet ou sky num me lembro enfim
 705. foi ele que vendeu
 706. então ele tinha meu telefone
 707. PP: hum

708. Isabel: e ele me liGAva
 709. aí eu atendi duas vezes
 710. depois eu parei de atender
 711. aí ele parou de ligar também
 712. PP: hum
 713. Isabel: porque num foi nem eu que DEI que dei mesmo o numero assim
 714. falei ah
 715. tipo às vezes eu passo
 716. porque tem que combinar alguma coisa
 717. eh ano passado tinha ela ia ver
 718. se eles iam poder fazer uma aula
 719. num outro horá::rio
 720. aí pra conseguirem falar comi:go
 721. daí eu dei meu telefone
 722. então ass/foi/você/quando você reunir todo mundo aí você me liga porque daí eu/eu vou
 723. porque é tudo pertinho né?
 724. PP: sei
 725. Isabel: aí::: e também já dei pra alu::no
 726. por causa de alguma coisa de recuperação
 727. de atividade extra assim
 728. e esse nem FOI
 729. eu dei meu telefone pra ele assim no trabalho
 730. foi porque ele peGOU nesse negócio
 731. ele ligo:u... a primeira vez
 732. eu acho/pra/perguntando se eu já tinha corrigido a prova
 733. PP: hum
 734. Isabel: alguma coisa/ acho que era tudo relacionado a prova
 735. as duas vezes que eu atendi
 736. depois aí eu num atendi mais
 737. PP: umhum
 738. Isabel: porque eu falei “não tem cabimento não”
 739. aí aí ele num comentou também que eu num atendi:
 740. eu também num comentei nada “ó num vai ficar”
 741. num falei nada simplesmente num atendi e pronto entendeu?
 742. ele num ligou mais também
 743. passou
 744. PP: hum
 745. alguns num entendem o limite ((volta a dar play no vídeo))
 746. Isabel: é
 747. PP: sim e aí deu certo essa ideia?
 748. Isabel: não
 749. PP: na hora aí parece que num sei
 750. [alguns concordaram outros não
 751. Isabel: [é é
 752. eu falei que eu posso mandar pra quem quiser mas
 753. era pra eu fazer uma coisa com o monitor
 754. porque eles tão/ têm monitoria
 755. aí não ia ser cortado a monitoria agora

756. que eles queriam que não/que não tivesse monitoria na greve
757. pra quando voltar eles trabalharem
758. acho que são quatro meses de bolsa
759. PP: hum
760. Isabel: mas daí decidiram lá nas coordenações que ia continua:r
761. porque quando acabar a deles já vem bolsa pra outros monitores né?
762. PP: umhum
763. Isabel: então era pra fazer um trabalho até junto com o monitor
764. mas o:: coordenador da ADS pass/ eh eu falei pra ele passar o contato pro monitor
765. pegar o contato com o monitor pra gente se encontrar e
766. nada eu acho que eles não tão indo
767. aí até eu tenho até que ir lá ver
768. porque era justamente já pra usar as duas coisas
769. aí eu já tinha falado pra ele pra selecionar te::xtos tal
770. que sejam interessante pra área deles
771. que eu até cheguei a encontrar ele um dia lá
772. ma::s aí parou aí e eu num sei
773. PP: e ele efetivamente tem que tá lá né?
774. Isabel: é tem que tá
775. mas eu não/ eu VI logo que entrou em greve assim
776. foi na primeira semana
777. que eu acho que eles foram até
778. eles tinham que preencher documento e tal
779. aí agora só falando com H ((nome de professor)) pra ver
780. se o H sabe alguma coisa
781. porque era pra ele me
782. porque eu não tenho o e-mail dele
783. era pra ele mandar
784. um e-mail pra gente se comunicar
785. pra um dia que ele tivesse aqui pra eu ir lá
786. mas aí não rolou isso
787. PP: certo
788. e a questão dos grupos deu certo não deu?
789. do/do/do grupo de e-mail né?
790. das atividades
791. Isabel: disso sim é
792. eh assim sempre tem uns que
793. num num comparecem né assim
794. mas no geral e::h
795. PP: mesmo durante a greve eles têm comparecido?
796. Isabel: tem eles aparecem é
797. às vezes até perguntando coisas que nem é disso de
798. horário de funcionamento de bibliote::ca
799. essas coisas assi::m eles pergu::ntam
800. mas num é todo mundo que::
801. que ENGAJA mesmo sabe?
802. que se engaja
803. PP: hum

804. Isabel: mas é assim em tudo né?
 805. tem uns mais interessados uns menos
 806. PP: umhum ((voltam a assistir ao vídeo))
 807. Isabel: (...) que eu vou esquecer todos os nomes
 808. PP: é H ((nome de personagem de filme)) mesmo é? ((risos))
 809. Isabel: é ((risos))
 810. PP: essa questão assim dos nomes você consegue memorizar logo assim?
 811. Isabel: ass/depois de umas quatro aulas
 812. mas aí:::
 813. na deles ficou difícil por ter esses intervalos
 814. precisa ter a constância né?
 815. e agora com a greve então ((risos))
 816. acho que quando eu começar a decorar vai acabar
 817. PP: você acha que é importante saber o nome de cada um?
 818. Isabel: ah eu acho
 819. é a questão da individualização né?
 820. também tudo faz parte
 821. porque se você num sabe o nome do aluno né?
 822. PP: umhum
 823. Isabel: eu sempre tento
 824. saber mesmo
 825. é um pouco uma aula que eles podem
 826. ser um pouco do ensino médio ainda também né? ((risos))
 827. que é mais leve
 828. eles se acostumam falar assim da aula
 829. que ((pesquisadora pausa o vídeo))
 830. de ser mais descontraída
 831. até por isso que acontece mais brincadeira né?
 832. porque também EU faço né?
 833. PP: umhum hum hum
 834. Isabel: então dá liberdade eu acho que pra fazer
 835. mas eu acho bom
 836. por não ser uma matéria obrigató:ria né?
 837. já assim é obrigaTÓria
 838. mas por ser e::h
 839. como é que eu falo?
 840. pré-requisito pra na::da
 841. PP: ahã
 842. Isabel: num ser da área de::les
 843. aí acaba
 844. sendo algo que acaba tem/ tem que ter alguma coisa pra chamar né?
 845. aí isso num é que é forçado não mas eu vejo que isso é uma coisa que atrai o aluno pra
 aula
 846. num é que eu faço pra atrair mas eu sei que atrai
 847. é porque é meu jeito mesmo
 848. PP: a questão da /da descontração?
 849. Isabel: é
 850. é eu sempre fui assim ((risos)) ((a pesquisadora aparece para desligar a câmera))

851. PP: e eu tentando lembrar quem era S ((nome de professora do *campus*))
 852. qual era das duas
 853. Isabel: ((risos)) sim S S ahã
 854. PP: mas S era a que ia dirigindo né?
 855. Isabel: é:: é
 856. porque ela sempre ficava “vamo vamo”
 857. eu tava super preocupada com isso
 858. PP: pronto Isabel
 859. Isabel: mas nada que tenha atrapalhado a aula mesmo
 860. o que eu
 861. o que fugiu do cronograma assim que eu tinha previsto
 862. era que eu ia dar o texto até o final
 863. o “problema na clamba”
 864. pra eles mesmos verem as palavras
 865. aí três coisas influenciaram pra eu não/ pra eu não dar
 866. PP: umhum
 867. Isabel: eh uma foi porque tinha pouco aluno
 868. aí eu achei que era uma oportunidade de trabalhar esse conteúdo com quem perdeu
 869. usando esse texto
 870. PP: que foi o último texto né?
 871. Isabel: é na internet ou eh na volta às aulas né?
 872. PP: umhum
 873. Isabel: é porque era o último
 874. porque é um texto que dá bastante conscientização mesmo
 875. assim do processo de leiTura tal
 876. e::h
 877. isso foi uma coisa
 878. outro foi porque eu demorei muito
 879. eu demorei mais do que eu imaginava
 880. no outro no anterior
 881. no tempo que eles/porque eu tava acompanhando eles
 882. depois da explicação foi do planejado
 883. e::h
 884. PP: aquele em espanhol né?
 885. Isabel: é eu demorei mais tempo do que eu imaginava no acompanhamento individual
 886. eh do que o programado
 887. aí ia ficar
 888. ia dar tempo de fazer se fosse até as dez né?
 889. mas talvez também tinha que correr um pouco mais
 890. e:: também por causa disso
 891. já tava aquela coisa né?
 892. de GREve
 893. aí eu tava preocupada por causa da S do horário
 894. mas aí juntando tudo eu falei
 895. “ah não é melhor mesmo deixar e
 896. PP: umhum
 897. Isabel: dar só depois mesmo”
 898. porque daí eu já retomo as estratégias

899. daí eu trabalho essas questões das palavras
900. já/já vejo
901. já falo das estratégias assim
902. aliás eu nem retomo o que eu falei mas eu vou discutir né?
903. vou falar de cada uma
904. já dou exemplo de como foi usa:da no texto
905. aí eu já fiquei pensando até num momento de
906. justamente voltar pra arrematar tudo que foi visto até né?
907. eh a aula de/da volta
908. pra num ficar muito perdido
909. PP: e quando você não consegue fazer o que tava planejado
910. o que tava programado antes
911. como é que você se sente assim?
912. Isabel: olha no com/antes até pouco tempo na verdade eu ficava super mal
913. ficava ansioSíssima
914. aí e::h queria:: dar outro jeito sabe?
915. sempre querendo ser perfeccionista
916. levar tudo muito assim né?
917. aí hoje
918. de um tempo pra cá
919. talvez um ano um ano e meio pra cá assim
920. eu já sei lidar melhor com isso
921. PP: umhum
922. Isabel: é aí eu vejo
923. que/ se eu/ o que do que eu deixei dá pra ir pra próxima aula
924. e o que dá pra ficar e não deixar ir mesmo né?
925. PP: umhum
926. Isabel: e isso tamb/ porque eu num num nunca fui muito de pensa:r
927. eh no tempo deixar fluir mesmo
928. aí isso é bom mas também tem esse lado ruim né?
929. PP: umhum
930. Isabel: aí então eu tô começando a ter mais essa consciência mesmo
931. acho que eu num tinha muito essa consc/essa consciência assim de de
932. agora eu tô conseguindo ter mais assim
933. que é uma coisa que eu num parava mesmo pra pensar
934. PP: umhum
935. Isabel: deixava só fluir
936. PP: hum
937. Isabel: e acho que até por isso que me dava mais ansiedade nesse ponto
938. eu ficava mal mesmo
939. eh aí agora já não
940. PP: sim de pensar no tempo antes da aula é?
941. Isabel: é de pensar de/de/de:: eh fazer o trabalho pra usar o
942. é porque às vezes eu até pensava
943. mas eu deixava: de acordo com o momento ir mais do que muito mais do que esperado
944. deixava outras coisas assim num
945. num ficava muito presa
946. mas aí também depois ficava mal de num ter seguido entendeu?

947. PP: certo
948. Isabel: aí agora eu tento equilibrar
949. lógico que também num quero só
950. mas aí eu eh...hoje já... e:h
951. tipo já é uma coisa mais consciente quando fica
952. PP: umhum
953. Isabel: quando deixo alguma coisa
954. PP: sim
955. Isabel: antes e:h
956. porque num tinha dado tinha alguma coisa saído do plano e
957. meio sem um controle assim
958. sem consciência mesmo
959. PP: umhum
960. Isabel: deixava pelo momento simplesmente
961. num pensava “puts mas aquilo vai fazer falta” entendeu?
962. PP: umhum
963. Isabel: aí hoje eu já penso “peraí o que é que vai ser melhor?”
964. não não deixar essa coisa vir de/ essa coisa interromper atrapalhar
965. ou deixar isso porque é importante deixar outra de fora
966. já pensar mais assim né?
967. PP: umhum
968. Isabel: coisa do imprevisto mesmo
969. PP: sei
970. Isabel: pensar mais na hora que vem o impreVISTO
971. o que fazer
972. PP: e teve alguma coisa eh
973. que você acha que fez com que você tivesse essa consciência mais...?
974. Isabel: terapia ((risos))
975. foi ((risos))
976. PP: ((risos)) sério?
977. Isabel: sério porque e::h eu sempre fui muito perfeccionista
978. aí eu num aca/ dificilmente eu conseguia acabar de fazer as coisas
979. assim coisa mais longa mais séria assim
980. por causa do perfec/porque eu num chegava no final porque tinha que tá tudo perfeito
981. aí eu nunca chegava no final na hora certa entendeu?
982. PP: humhum
983. Isabel: não era uma coisa que eu não soubesse
984. mas eu não sabia muito como lidar
985. daí a terapia ((risos))
986. PP: sei
987. Isabel: foi
988. aí muito de sala de aula também
989. às vezes eu não chegava no final porque
990. não tinha trabalhado TU-DO cada deTAlhe da atividade como eu queria entendeu?
991. também tinha muito isso
992. acho que num era nem do não saber o tempo
993. PP: sei
994. Isabel: era mais porque eu queria (...) da coisinha sabe?

995. e aí eu consegui:: trabalhar isso comigo mesma pra deixar ((risos))
996. “não tudo bem esse pode deixar”
997. “não pode ir assim” sabe?
998. foi mais isso
999. até às vezes eu dou conselho pros alunos
1000. porque o aluno “ai não ficou feio”
1001. “vou arrancar a folha vou escrever de no:vo” sabe?
1002. PP: hum
1003. Isabel: porque eu era muito assim
1004. PP: humhum
1005. Isabel: escre/ uma letrinha errada tinha que arrancar a folha e fazer tudo de novo
1006. uma coisa maluca
1007. PP: ((risos))
1008. Isabel: aí às vezes eu vejo um aluno fazer isso
1009. “não mas isso num é importante”
1010. “olha você vai deixar de fazer ISSO por causa DISSO?”
1011. “vai num vai te atrapalhar em nada
1012. “risca e CONTINUA” sabe? ((risos))
1013. PP: hum
1014. Isabel: porque eu tinha muito esse problema
1015. aí é isso foi o que
1016. PP: (...) legal
1017. Isabel: é ((risos))
1018. PP: e:: eh fale só mais um pouquinho assim como é que você achou que foi a AULA?
1019. como é que foi?
1020. Isabel: eu acho que o come:ço
1021. eu tava meio tensa assim
1022. disse deles
1023. pouco aluno já fiquei assim
1024. a coisa da GREve né?
1025. tava mei/tava meio FRIO assim sabe?
1026. um ambiente frio mesmo disso faltando interação
1027. aí depois... fluiu bem
1028. que eu aí até até pensei
1029. nem sei se eu pensei isso na hora
1030. mas depois eu pensei
1031. “será que eu tava com a câmera?” né?
1032. aí daí realmente pensando melhor
1033. num é
1034. é o tempo que já tava sem eles
1035. aí ficou uma aula solta né?
1036. PP: umhum
1037. Isabel: duas semanas sem aula com eles
1038. aí uma aula que depois também já num ia ter
1039. aí aquela aquela ansiedade de não ter
1040. eu também fico mal assim
1041. quando eu acho que uma aula
1042. “puts o aluno não pode faltar nessa aula”

1043. sei que tem metade da aula
1044. eu fico mal assim
1045. eu falo "PUTS"
1046. eu fico meio fora do ar
1047. PP: umhum
1048. Isabel: "CARA essa aula depois vai fazer/ vai ficar um buraco mesmo
1049. pra eu dar as outras coisas sabe?"
1050. que é aquela coisa bem da ba::se né?
1051. PP: umhum
1052. Isabel: aí::... mas depois quando começou a::
1053. eles a responderem assim
1054. começou a fluir mais
1055. e::: deixa eu ver
1056. é isso eu senti falta também assim
1057. como
1058. vai ter agora a greve né porque daí ficou sem um encerramento né?
1059. e também encerrar também eu ia ter que retomar tudo
1060. PP: umhum
1061. Isabel: então eu acho que
1062. atrapalhou bastante isso de saber que não ia/que já ia ficar um tempão sem ter
1063. dá:: um/um outro clima
1064. não sei
1065. é diferente
1066. PP: umhum tá
1067. você falou que acha que acha que a câmera né num foi isso tal
1068. mas será que também não... [[influenciou?
1069. Isabel: [[entã::o talvez no começo sim
1070. como eu falei
1071. depois eu até esqueci
1072. e no fi/e no FINAL porque eu vi que tava terminando e você num tinha vindo
1073. aí no final eu fiquei meio assim eu até comentei alguma hora né?
1074. aí eu falei "caramba"
1075. aí dei uma/uma aquela pausa assim
1076. mas num foi algo que atrapalhou não
1077. mas foi algo que
1078. eu "opa"
1079. sabe "e agora eu faço o que?"
1080. "eu termino?"
1081. "será que ela foi embora?"
1082. ficou meio rodando na minha cabeça né?
1083. "o que eu faço?" sabe?
1084. PP: (...)
1085. Isabel: então foi assim foi o começo o comecinho e o final
1086. PP: umhum
1087. Isabel: que teve da interferência mesmo foi essa
1088. chegou no momento/ e a hora que o menino parou lógico né?
1089. que foi lá que teve aquela/aquela interação com a câmera né? ((risos))
1090. PP: ((risos))

1091. Isabel: é mas que é como você viu num é assim
1092. se num fosse isso ia ser outra coisa ia ser outra
1093. como teve né?
1094. como tiveram outras coisas
1095. PP: sim
1096. Isabel: então é ((risos))
1097. PP: mais um elemento
1098. Isabel: é
1099. PP: pra ele interagir ((risos))
1100. Isabel: é ((risos))
1101. PP: certo você falou um pouquinho né do que queria fazer
1102. o que planejou e o que num pôde ser feito e tal
1103. E... mesmo se tudo tivesse sido cumprido ou não
1104. teria alguma coisa que você teria feito diferente?
1105. se você fosse ministrar de novo [[essa aula ia mudar alguma coisa?
1106. Isabel: [eu teria dado menos tempo
1107. na parte que eles tavam fazendo sozinhos a...
1108. a o espanhol
1109. até pensei acho que no momento eu que cronometrar e ((bate na mesa))
1110. falar não agora eu vou pra lousa entendeu?
1111. agora é pra interagir todo mundo junto
1112. tem que por limite
1113. aí i::sso
1114. deixa eu ver ((para uns segundos pra pensar))
1115. acho que mais isso
1116. PP: umhum
1117. em relação a esse tempo mesmo
1118. foi diferente né?
1119. você mesmo mencionou em cada atividade
1120. inclusive teve uma que foi cronometrada mesmo né?
1121. ó são tantos minutos
1122. dois minutos parece
1123. PP: sim sim é
1124. é porque esse era pra justamente
1125. pra ver a questão do *skimming* né?
1126. então tem que ser rápido
1127. só que é/ e a ideia mesmo é que alguns consigam e outros não
1128. pra ver a diferença de quando chega no fim
1129. e quando num chega
1130. então isso aí já foi pensado
1131. mas isso também foi algo
1132. que quando eu fi::z a monitoria em inglês instrumenta:l
1133. que a professora fez isso
1134. e eu achei legal
1135. e aí eu faço até hoje
1136. mesma coisa de dar o tempo
1137. isso aí foi desde o meu aprendizado
1138. eu como monitora

1139. num foi algo
1140. meu aí não
1141. PP: acho que só tem al/ ah
1142. eu queria que você falasse um pouquinho também desse momento
1143. de se ver
1144. você já tinha passado por alguma experiência parecida ou ou
1145. já tinha se visto assim?
1146. Isabel: não
1147. PP: dando aula?
1148. como é que foi pra você?
1149. como é que você se sentiu?
1150. Isabel: eu acho que::
1151. hoje depois da terapia ((risos))
1152. foi mais normal
1153. acho que se tivesse sido antes eu ia ficar muito tensa não de querer que fosse
1154. hoje eu aceito a imperfeição entendeu?
1155. é isso
1156. que nem eu falei
1157. “nossa” eu já sabia que eu gesticulava muito
1158. mas é como eu falei é nos/ é de MAIS ainda do que eu já imaginava que era
1159. é assim BEM espalhafatoso ((risos))
1160. bem italiano mesmo
1161. PP: hã
1162. Isabel: é aí assim
1163. mas é como eu disse né?
1164. eu já aceito a imperfeição
1165. antes se fosse antes eu ia ficar bem mal mesmo
1166. aí hoje não eu falo “ah”
1167. se num fosse isso ia ser uma outra coisa ia ser uma outra coisa
1168. é que é uma coisa sem fim né?
1169. então eu acho que se:::
1170. o sotaque e meus gestos
1171. PP: o que mais causou estranhamento?
1172. Isabel: é que eu não sou/ como eu disse num é totalmente estranho
1173. porque eu sei que é/ como é
1174. mas é MAIS ainda do que eu imaginava
1175. bem mais assim meu sotaque
1176. mais do que tudo
1177. PP: mas se ver assim dando aula também foi estranho foi?
1178. e você já tinha se visto?
1179. Isabel: não não nunca tinha me visto
1180. PP: nunca tinha se gravado?
1181. Isabel: não não nunca nunca
1182. não não foi assim totalmente estranho não
1183. PP: foi tranquilo? ((risos))
1184. Isabel: é
1185. PP: num teve nenhum “ah”
1186. Isabel: não ((risos)) tem até uma história né?

1187. tem um amigo da minha irmã que ele é homossexual
 1188. PP: hum
 1189. Isabel: e aí ele disse que ele descobriu assim
 1190. que ele tava/ ele eh ele foi ver o vídeo do casamento da irmã de:le
 1191. aí olhou uma pessoa lá no vídeo
 1192. aí ele falou assim “NOSSA quem que é essa BIBA?” ((risos))
 1193. PP: ((risos))
 1194. Isabel: aí todo mundo ficou assim
 1195. daí ele viu que era ele
 1196. e descobriu que ele é
 1197. que assim/que ele acei/ele num ele num conseguia ter a própria consciência
 1198. de que ERA entendeu?
 1199. PP: caramba
 1200. Isabel: acho essa história muito louca
 1201. PP: [[ele mesmo
 1202. Isabel: [[ele fala que as pessoas tiravam sarro na esCO::la
 1203. e que ele batia nas pessoas quando alguém fala::va sabe?
 1204. pra provar que não E::ra
 1205. e que saia no murro mesmo
 1206. e aí quando ele viu aí ele assumiu
 1207. mas num é que ele ASSUMIU
 1208. é porque ele num achava que ele ERA
 1209. ele se deu conta de que ele era quando ele viu
 1210. que ele nunca tinha tido nenhum relacionamento com ninguém
 1211. PP: umhum
 1212. Isabel: aí ele
 1213. então quando ele foi perguntou né?
 1214. QUEM é esse ?
 1215. aí todo mundo ficou em silêncio
 1216. assim calado
 1217. aí ele
 1218. “sou eu”
 1219. é de não ter o autoconhecimento né? ((risos))
 1220. PP: sim
 1221. Isabel: a pessoa não não
 1222. PP: mas assim num foi tão surpreendente tão revelador ((risos))
 1223. Isabel: não não são não ((risos))
 1224. foi dentro do esperado assim
 1225. foi dentro do esperado sim
 1226. PP: sei hum
 1227. Isabel: foi dentro do esperado sim
 1228. PP: e você acha também que essa questão talvez da terapia né
 1229. ou você já tinha feito alguma coisa
 1230. não só na terapia e::h mas
 1231. tido alguma experiência de observação::o
 1232. ou da observação da aula de alguém
 1233. ou alguém observou a sua aula?
 1234. ou enfim

1235. [[alguma experiência formativa que você ache..?
1236. Isabel: sim
1237. observando a minha aula teve o pessoal do IF
1238. PP: que pode ter né?
1239. num sei influenciado nessa sua tranquilidade né
1240. digamos assim ao se ver dando aula?
1241. Isabel: é então do IF teve tiveram né os estagiários
1242. já em várias aulas minhas
1243. PP: hum
1244. Isabel: que acho que
1245. (...) no IF?
1246. lá no estado também
1247. TEve lá no Liceu Paraibano também
1248. PP: hum
1249. então teve pessoas observando a sua aula
1250. Isabel: teve sim
1251. e:::h mas... num sei
1252. porque desde que eles foram observar
1253. né eu já tinha assim
1254. num fiquei assim mal né?
1255. PP: umhum
1256.
1257. Isabel: e:h
1258. uma vez que aconteceu alguma coisa que eu vi que o me/((risos)) o estagiário assustou
1259. que daí eu pen/aí eu pensei “nossa acho que
1260. essa minha reação não foi boa”
1261. foi alguma coisa que aconteceu na sala
1262. num sei lá no Liceu
1263. uma coisa perturbante assim
1264. que a reação DELE que me fez VE:R
1265. que eu tinha exagerado
1266. mas só assim
1267. PP: umhum
1268. Isabel: uhm...
1269. PP: e antes disso durante o estágio?
1270. teve estágio durante na sua graduação?
1271. alguma experiência assim?
1272. Isabel: sim sim
1273. de assistir a aula dos outros né?
1274. não assim
1275. PP: então lá vocês assistiam a aula de alguém né?
1276. Isabel: sim assistia também no estágio né?
1277. assisti mas eu vou te falar assim que eu num lembro muito bem
1278. eu lembro mais a MINHA AULA do que eu ass/do que a aula que eu assisti
1279. PP: hum
1280. Isabel: lembro mais da aula que eu dei
1281. das duas que eu dei
1282. do que

1283. realmente eu não me lembro
1284. e::h
1285. daí eu num sei/ num sei dizer assim
1286. deixa eu ver
1287. PP: o porquê dessa tranquilidade é?
1288. Isabel: mas por que em geral não é?
1289. PP: não é dep/ é muito relativo assim
1290. Isabel: ah tá
1291. PP: e geralmente quem [[se assiste pela primeira vez
1292. Isabel: [[acho que porque eu já dou aula faz tempo também
1293. PP: é pode ser
1294. quem se assiste pela primeira vez
1295. sempre assim geralmente né
1296. é mais impactante
1297. tem o impacto
1298. Isabel: não o de não ser tão impactante
1299. eu acho que é por causa da terapia
1300. isso eu acho que sim
1301. porque se não eu ia querer ficar vendo todos os defeitos entendeu?
1302. não só da aula em mim e::h
1303. em tudo assim
1304. PP: sei
1305. umhum
1306. Isabel: é é
1307. PP: terapia é muito bom então
1308. Isabel: é ((risos))
1309. é foi muito bom
1310. eu fiz pouco tempo
1311. foi nisso daí foi
1312. PP: e da experiência como um todo né?
1313. desde o começo
1314. o que é que você lembra que foi diferente
1315. [[dessa sua participação
1316. Isabel: [[da aula?
1317. PP: é desde o começo né
1318. das entreVISTAS da instrução ao sócia
1319. até agora?
1320. Isabel: ah foi muito legal
1321. é realmen/ direto eu PENso nisso ((risos))
1322. acho que foi o mais legal assim
1323. o mais diferente tá?
1324. da instrução ao sócia
1325. PP: umhum
1326. Isabel: e::h
1327. e VER também
1328. puts é uma coisa que
1329. eu tinha curiosidade mesmo de ver
1330. mas num ia falar

1331. “vou gravar minha aula”
 1332. que sei lá sabe
 1333. também nunca me
 1334. disponibilizei pra fazer isso
 1335. PP: umhum
 1336. Isabel: mas era uma coisa que eu tinha vontade de ver
 1337. mas eu acho que
 1338. talvez por dar aula faz bastante tempo já assim
 1339. ou num sei
 1340. por ter uma noção de como eu sou mesmo assim dando aula
 1341. PP: umhum
 1342. Isabel: era dentro do esperado
 1343. mas mesmo assim foi interessante ver
 1344. PP: umhum
 1345. Isabel: E
 1346. SABER que tem esse gesto exaGERADO esse SOTAQUE
 1347. mas que num adian/que eu num vou forçar pra mudar porque é natural meu entendeu?
 1348. PP: umhum umhum
 1349. Isabel: talvez se fosse numa outra época eu ia querer me conter
 1350. e segurar e fazer diferente aí ((risos))
 1351. PP: umhum
 1352. Isabel: é porque realmente é da minha personalidade assim
 1353. PP: e a instrução que você falou que
 1354. de vez em quando lembra é?
 1355. Isabel: SIM direto eu lembro assim
 1356. tipo vou sei lá vou/tô indo pro IF
 1357. ah se encontrar um aluno ((risos)) entendeu?
 1358. eu cumprimento
 1359. se fizer uma pergunta aí você responde
 1360. PP: certo ((risos))
 1361. Isabel: e::h essas coisas assim
 1362. eu lembro dessas cenas é muito legal mesmo
 1363. PP: você pensando sobre né?
 1364. Isabel: é
 1365. PP: sobre como você faz?
 1366. Isabel: é sobre como é como agir
 1367. muito legal
 1368. PP: mais alguma coisa que você gostaria de dizer::r
 1369. que eu não pergunte::i
 1370. Isabel: acho que não
 1371. PP: que você acha que o mundo precisa saber? ((risos))
 1372. Isabel: ((risos)) não acho que não
 1373. PP: tá ok então por enquanto...
 1374. Isabel: a dica da terapia ficou implícita ((risos))
 1375. PP: ((risos)) ó::timo ((risos))
 1376. todo profess/todo mundo né eu acho
 1377. Isabel: todo mundo é
 1378. PP: tá ok

1379. então muito obrigada por enquanto mais uma vez

1380. Isabel: (...)

Autoconfrontação - Marina

1. PP: pronto então a gente vai assistir agora eh aquela aula gravada
2. Marina: sim
3. PP: e aí eu assisti em casa né antes
4. Marina: hum
5. PP: e selecionei algumas coisas que eu vi que a gente podia conversar sobre
6. Marina: certo
7. PP: parar e tal
8. Marina: ahã
9. PP: mas aí que quero também que você ao longo do vídeo
10. e:h pause ou fale ou certo?
11. Marina: umhum
12. PP: na hora que você quiser falar alguma coisa a gente dá uma paradinha tal
13. Marina: certo
14. PP: qualquer comentário
15. Sobre qualquer coisa assim
16. Marina: certo
17. PP: que vier na sua cabeça certo?
18. Marina: ahã ok
19. PP: não importa o que/que seja ok?
20. Marina: umhum
21. PP: e também
22. durante assim essa
23. conversa você pode ir pensando também
24. como é que foi essa aula né?
25. Marina: umhum
26. PP: e::h
27. E::h o que é que você sentiu durante essa aula?
28. durante alguns momentos que você acha que seja interessante comentar né?
29. Marina: umhum
30. PP: o que é que você tinha planeja::do?
31. o que conseguiu fazer?
32. o que não foi possível né?
33. se você fosse dar essa aula de novo faria alguma coisa diferente não faria?
34. Marina: ahã
35. PP: então esse tipo de coisa assim (...)
36. E quando tiver algum momento que a gente possa ir adiantando
37. Marina: certo
38. PP: né?
39. porque foi uma aula longa [[né?
40. Marina: [[umhum
41. PP: então a gente pode dar uma adiantada
42. ok?
43. o nome dessa disciplina é inglês um mesmo?
44. Marina: não é inglês básico e marítimo
45. PP: um né?

46. Marina: ahã
47. PP: (...) tem o dois?
48. Marina: não a gente só tem o um
49. ((risos)) ele é muito engraçado
50. PP: sempre você faz uma revisão uma retomada do que foi visto antes [ou
51. Marina: [não foi pra fazer a comparação
52. PP: todos são adultos mesmo né?
53. Marina: são
54. PP: e trabalham?
55. Marina: a maioria
56. ((olha para a lâmpada acima das duas que acendeu)) acendeu ((risos))
57. PP: ((risos)) e eles são assim sempre bem participativos?
58. Marina: humhum
59. eu acho pouco
60. mas eles/ é desse estilo aí
61. é
62. PP: você acha pouco é?
63. que eles participam pouco?
64. como assim?
65. o número de alunos [ou
66. Marina: [não eu acho que eles poderiam e::h
67. falar mais assim
68. PP: hum
69. Marina: arrisCAR
70. eles não arriscam não
71. só falam se tiver certeza a maioria
72. PP: hum
73. Marina: e/ e/ e/ e assim eles num entendem se eu falar tudo em inglês
74. por exemplo
75. PP: então é esse (...) de falar em língua inglesa
76. Marina: é não falam
77. falam algumas pala::vras que aprenderam
78. ou algumas frases
79. mas só se eu pedir
80. PP: hum
81. Marina: por livre e espontânea vontade não
82. PP: umhum
83. Marina: então sempre eu falo pra/ ((pesquisadora pausa o vídeo))
84. e:u tento falar pra eles
85. pra:: aumentar a confiança deles
86. “você já estudaram o assunto”
87. PP: hum
88. Marina: pra eles saberem que aquilo ali eles tão revisando entendeu?
89. PP: sei
90. Marina: porque a gente viu tu/TUDO que eles tão vendo atualmente
91. em/em questão de estrutura da língua
92. eles já sabem
93. teoricamente

94. PP: hum
95. Marina: eles deveriam saber
96. então aí por isso que eu
97. eu acho que eu falei talvez mais de uma vez
98. isso durante a aula
99. “vocês JÁ viram isso”
100. pra eles sabe:rem eles lembra:rem
101. do outro materia:l entendeu?
102. PP: sei
103. Marina: porque o objetivo do outro material é dar a base
104. bem básica
105. e aí agora é que eles aplicam na parte marítima
106. PP: umhum
107. Marina: então se eu fosse fazer a parte marítima junto com
108. a estrutu:ra da língua ia ficar muita coisa pra eles
109. PP: hum
110. Marina: então aí eles aprendem a estrutura no... inglês geral
111. aí depois eu vo::lto
112. porque aí eles precisam rever né?
113. volta TUdo
114. aí começa a usar tudinho de novo sendo que dentro do inglês marítimo
115. PP: tudo é ainda nesse semestre né?
116. dentro do semestre
117. Marina: é é
118. exatamente
119. acaba quinta na verdade
120. PP: umhum
121. e eu notei que além de você num é?
122. retomar isso com eles num é?
123. PP: o que é que a gente tá vendo o que vai ver [[a partir de agora?
124. Marina: [[perguntando
125. PP: o que foi visto né?
126. também essa questão da explicação
127. de como é que vai ser né daqui pra frente
128. Marina: sim sim exatamente
129. PP: como é diga aí?
130. Marina: pra ficar bem claro assim pra eles
131. o que é que eles tão fazendo né?
132. PP: hum
133. Marina: porque
134. é a questão deles num ficarem alienados
135. sem saber o que el/pa onde é que eles tão indo entendeu?
136. PP: umhum
137. Marina: e só chegar e ter aula
138. tenho aula de inglês
139. mas eles sabem o que eles vão fazer
140. onde é que eles vão chegar
141. e aonde vai acabar

142. PP: hum
143. Marina: assim quais são os/as/os/ as direções né?
144. os *guidelines*
145. desde o começo eles sabem
146. eu sempre explico ((a pesquisadora dá play no vídeo novamente))
147. é a aula de ética no caso aí sabe? ((sobre a aula que está comentando no vídeo))
148. PP: hum
149. Marina: eles teriam aula de ética
150. PP: hum
151. Marina: só que nem todo mundo participa da aula de ética
152. porque tem gente que já fez
153. por isso que eu tô avisando pra eles
154. que VAI ter aula de inglês ((risos))
155. PP: mas é o que porque coincidiu foi o horário?
156. Marina: o professor teve um problema no dia da aula que tava marcada e faltou
157. aí ele pediu outra aula
158. aí eu disse a ele que dava só uma hora pra ele
159. então eles e::h ((pesquisadora pausa o vídeo))
160. na aula às vezes eles perguntam muitas coisas que eu não sei
161. mas eles nessa aula eu não falei nada mas eles sabem
162. PP: umhum
163. Marina: quando eu vou começar a dar o inglês marítimo eu explico pra eles
164. que eu conheço o que eu estudei
165. mas eu num sei nada de verdade assim em português
166. então eles me/ me ensinam muita coisa durante a aula
167. por exemplo aGOra esse daí falou uma palavra que eu num sabia nem que existia
168. antepara
169. PP: hum
170. Marina: pergunt/aí explicou pra mim né?
171. que é “igual à parede professora
172. só que é do navio”
173. aí eu “ah”
174. aí perguntou como é em inglês
175. eu disse “num faço a menor ideia”
176. num conhecia nem em português
177. então assim
178. muitas vezes eles trazem de casa
179. às vezes
180. pesquisam e trazem sabe?
181. “DESCOBRI professora”
182. ou então eu pesquiso e trago pra eles
183. PP: umhum
184. Marina: mas nessa aula num aconteceu muito não
185. mas em outras acontece com mais frequência assim
186. de eu dizer uma coisa eles
187. “não não mas num é assim não professora”
188. aí eu “ e como é?”
189. aí eles vão e explicam

190. entendeu?
191. PP: certo
192. Marina: “ah isso aqui é assim funciona de tal jeito tal jeito”
193. eu “ah então tá bom”
194. e às vezes eu explico eles perguntam como é em português
195. aí “eu num SEI”
196. “alguém sabe?”
197. aí eles vão pergun/aí ele/ SEMpre uma pessoa sabe
198. “ah em português eles dizem tal coisa”
199. “ó aí pronto
200. isso aí é o que eu expliquei” ((risos))
201. PP: ((risos))
202. Marina: é desse jeito
203. a aula toda
204. PP: porque eles/eles já trabalham é?
205. Marina: alguns
206. PP: deixa eu afastar essa cadeira ((pesquisadora afasta cadeira entre a dela e a da professora))
207. Marina: alguns já tiveram a oportunidade né?
208. de trabalhar mas
209. uma parte grande tem o curso: pra:
210. pra fazer o trabalho da marinha né?
211. PP: sei
212. Marina: então eles aprendem no curso
213. PP: umhum
214. Marina: muitas coisas
215. [inclusive
216. PP: [ele por exemplo ele trabalha? ((aponta para o aluno no vídeo))
217. Marina: ELE deixa eu me lembrar se ele
218. eu acho que ele JÁ TEVE uma experiência
219. mas ele/ele não trabalha atualmente
220. PP: hã
221. Marina: porque a maioria deles
222. não tem trabalho fixo
223. em relação à /à marinha sabe?
224. PP: sim
225. Marina: eles são contratados pra uma
226. eh trabalhar em uma embarcação
227. às vezes por um ano
228. às vezes só três me:ses
229. e aí depois eles têm que procurar outro emprego
230. PP: umhum
231. Marina: quem tem sorte fica contrat/assim fica EMPREGADO né?
232. mas a maioria é contratado e depois dispensado
233. e alguns têm a carteira mas nunca trabalharam
234. PP: hum e eu nem tinha notado essa
235. antepar/ anteparte né?
236. Marina: é: ele falou antepara como é

237. é porque não dá pra ouvir direito
238. PP: é quando ele fala
239. Marina: mas eu lembro porque eu tava lá né?
240. PP: tem ele S ((nome de aluna)) também né?
241. Marina: S é ótima
242. S já fez curso de inglês marítimo
243. eles demoram muito pra fazer uma coisa
244. pequena entendeu?
245. o tempo que uma turma: de adolescente
246. por exemplo
247. numa escola particular
248. demoraria dois minutos eles demoram oito minutos
249. PP: hum
250. Marina: sempre muito tempo a mais
251. (...) a gente nota que bem esse grupinho aqui né?
252. do lado de lá ((aponta para os alunos nas carteiras da frente à direita da sala))
253. Marina: é eles são eles são mais unidos assim
254. PP: que se comunicam que interagem mais com você né?
255. Marina: é é
256. eu acho que eu fiquei mais do lado de lá
257. talvez
258. mas eles falam mais então eles chamam né?
259. a atenção do professor também né?
260. os daqui ((os alunos mais no fundo da sala)) já não são não falam muito
261. essa aqui ((aponta para aluna))
262. ela sabe muita coisa mas
263. ela não bota pra fora
264. tem vergonha
265. PP: hum
266. Marina: ali na frente eu acho que é a filha dela né?
267. eu tentando reconhecer
268. PP: é é uma menina
269. Marina: uma menina né?
270. ó
271. tá vendo o tempo que eles enrolam?
272. ela num tá fazendo Nada
273. então demo::ra eles demoram a pe/ a se concentrar num
274. aqueles lá tão fazendo
275. PP: hum
276. ela ainda nem abriu na página
277. Marina: não aí eu ve/ve/eu ando sempre ando
278. olho “e aí?”
279. ela tá pegando o lápis agora ó
280. pegou a borracha
281. depois desse tempo todinho ((risos))
282. e [ela tá contando a história
283. PP: [ela saiu do foco
284. ela saiu do foco

285. era alguma coisa de embarcação
286. Marina: é que ligaram pra ela
287. pra ela ir trabalhar
288. só que era no Rio aí num deu tempo
289. PP: sai/saia de lá mesmo?
290. Marina: é ela tinha que tá lá tipo:
291. no me/no mesmo dia pra poder assinar documentação::o e tudo
292. aí ela/ aí como ela tava aqui em Cabedelo ela num conseguiu
293. ela tava
294. traumatizada ((risos))
295. aí tem um aluno que senta aqui::
296. eu acho que ele tava V ((nome do aluno))
297. que ele nunca entende
298. então eu sempre vou lá sabe?
299. PP: umhum
300. Marina: ele nunca sabe o que é pra fazer
301. nunca
302. tem muita dificuldade
303. PP: é pra entender as instruções mesmo?
304. Marina: pra entender
305. é exatamente
306. eu explico TUdo aí vou monitoro por aqui
307. aí depois eu vou lá
308. ele num fez nada ainda
309. sempre
310. aí eu vou
311. explico
312. mas eu sempre dou um tempo né?
313. PP: umhum
314. Marina: pra pode:r ele:
315. TENTAR pelo menos né?
316. PP: umhum
317. Marina: porque se não eu sempre vou tá lá em cima
318. e ele num vai sair do canto
319. sempre quem responde são eles
320. PP: umhum
321. Marina: embora
322. essa daqui fez tudo
323. L ((nome de aluna))
324. ela faz tudinho
325. mas ela não fala
326. por causa da foto ((risos)) ((na aula ela explica *laundry* não é máquina de lavar roupa))
327. PP: porque no material tem uma foto
328. Marina: a foto da *laundry* é uma máquina de lavar
329. só a máquina de lavar
330. aí teve alguém que falou máquina de lavar
331. então aí eu sempre escrevo mesmo sendo muito fácil
332. porque as palavras tavam todas aí pra relacionar

333. mas se eu não escrever tem gente que não consegue entendeu?
334. PP: hum
335. esse é o aluno que você disse que ele num/geralmente num entende
336. instruções
337. ele é adulto?
338. Marina: é um senhor já
339. PP: ah é um senhor
340. Marina: deve ter uns cinquenta anos
341. mas vem toda aula
342. nunca falta
343. olha e ele lembrou porque a gente já estudou
344. PP: essa dificuldade aí
345. por exemplo em começar a fazer ativida::de
346. a compreender
347. você acha que se deve a quê?
348. Marina: é hábito
349. hábito:: de fazer algo assim porque
350. pra você ver as idades deles né?
351. muito tempo que não estudam
352. então eles não sabem como procede
353. como/ como fa::z entendeu?
354. e tem
355. e sempre tem uns quatro jovens assim
356. por aí
357. que teoricamente entendem
358. porque eles já sabem uma sala de aula como é que funciona
359. mas os outros não
360. PP: umhum
361. Marina: a maior a maior parte é isso
362. e também o *background* né?
363. que é FRACO demais
364. PP: umhum
365. Marina: ele chega atrasado ó
366. vinte minutos
367. e a gente já tinha começado umas meia hora depois
368. PP: eu adorei porque eu aprendi muita coisa (...) ((risos))
369. Marina: é:
370. tu imagina o que eu já aprendi
371. tá vendo ó
372. eu ex/ eu falo inglês mas depois eu tenho que traduzir se não não funciona
373. e ainda tem gente que faz “é pra fazer o que professora?”
374. foi V ((nome de aluno)) que chegou agora
375. é o que::/é o que não entende
376. PP: hum
377. Marina: se atrasou
378. PP: sim fale um pouquinho né sobre esse material aí
379. Marina: sim
380. PP: como é que tem funcionado tal?

381. Marina: tem funcionado muito bem
382. é a primeira vez que eu uso
383. essa parte aí sabe?
384. PP: hum
385. Marina: eu preparei esse semestre
386. MAS eu acho que o que fez ele funcionar melhor
387. foi a preparação até agora
388. a preparação deles pra receber o material entendeu?
389. PP: sei
390. Marina: porque acho que se eu tivesse colocado
391. e eles/e eles também têm uma expectativa muito grande
392. de aprender inglês marítimo
393. porque eles acham que é a mágica
394. pra os problemas deles entendeu?
395. PP: umhum
396. Marina: então assim
397. aí eles ficam encantados
398. eles prestam atenção
399. o que eu observei é que
400. até o que eu peço pra fazer em casa pra estudar
401. eles têm feito mais
402. com mais vontade
403. mais gente faz
404. PP: hum
405. Marina: do que o *general english*
406. mas eu ainda não sei se eu consigo fazer um curso só de inglês marítimo entendeu?
407. PP: hum
408. Marina: porque fun/desse jeito funcionou muito bem
409. porque eles eh nesse material eles vão ver
410. *present simple*
411. *prepositions*
412. *present continuous*
413. tudo eu ensinei antes
414. PP: hum
415. Marina: então eles já sabem a estrutura né?
416. então quando eu cheguei aí
417. eu nem tô explicando de novo
418. tô perguntando pra eles
419. (...)
420. “quem lembra isso?”
421. pelo menos um ou outro lembra
422. aí tá funcionando muito bem
423. no geral assim
424. PP: só eles que esquecem né ainda?
425. Marina: esquecem o mat/ ah sim
426. PP: de trazer
427. Marina: é só que eh: por sorte eu ficou/sobraram alguns
428. e eu emprestei várias vezes

429. nessa aula eu num lembro se eu emprestei
430. tem um que foi buscar em casa
431. que mora perto
432. ah mas veja bem
433. parece que eles achavam
434. tinha gente aí que achava que nesse dia não era inglês
435. PP: ah
436. Marina: entendeu?
437. PP: entendi
438. Marina: por cau/ porque J ((professor)) faltou e teve a mudança no calendário
439. eles têm o calendário bem direitinho
440. aí eu passei o calendário
441. só que parece que eles se confundiram
442. com o primeiro
443. é muito fácil eles se confundirem com as coisas
444. o melhor é dar uma informação única
445. porque... depois num dá atrapalhação
446. ó chegou agora tá perdido tá vendo?
447. ó também vou emprestar hoje eu acho
448. parece criança né?
449. engraçado ((risos))
450. PP: acho que é
451. é de aluno mesmo
452. Marina: é
453. “*compare* nada” ((repete o que uma aluna fala)) ó
454. e assim eles conseguem/eles tão conseguindo fazer
455. fazer os/ relacionar as coisas
456. BEM MAIS do que/ ISSO eles tão conseguindo mais que o outro
457. eu acho que o:... o tópico
458. não num é o tópico *the vessel* não
459. acho que é o inglês marítimo facilita entendeu?
460. talvez seja a vontade de aprender
461. tá relacionado sabe?
462. o meu *one minute* nunca funciona ((risos))
463. PP: (...) esse *one minute*
464. Marina: é nunca funciona não esse *one minute* não ((rindo))
465. PP: mas é quase isso
466. Marina: eu sou muito boa de/de tempo
467. mas eu digo *one minute* só pra dar pressão
468. mas num vou considerar não
469. ó eu (...) de novo aí eu ri das perguntas
470. PP: passadiço
471. Marina: passadiço
472. eu aprendi com eles
473. com eles dessa turma não
474. com outra
475. é onde o cap/ o comandante fica
476. PP: pra mim seria/ era ponte

477. Marina: é então
 478. eu também achava
 479. “superior” ((repete o que um aluno fala)) ((risos))
 480. então isso não era o foco da aula
 481. por isso que eu expliquei bem rápido
 482. só pra eles não ficarem perdidos nesse (...)
 483. “Marina computador” ((repete a fala de um aluno)) ((risos))
 484. ((risos)) num gostou não ((sobre uma aluna que faz um comentário sobre o uso do possessivo ‘s))
 485. então quando eu comecei minhas pesquisas pra mim era engenheiro entendeu?
 486. mas num tem nada a ver
 487. isso não é engenheiro
 488. eu acho que esse *engineer* vem de *engine*
 489. entendesse?
 490. PP: hum
 491. Marina: foi a conclusão que eu cheguei né? assim
 492. PP: hum
 493. Marina: eu pergunto a ele porque ele sabe ((sobre o correspondente em português de uma expressão))
 494. PP: sala do oficial
 495. Marina: dos gerais olha eu dos gerais ((sorrindo))
 496. S ((nome de aluna)) falou que era do resto aí pronto ((sobre o burburinho criado na aula))
 497. o problema foi esse
 498. do TERmo que ela falou
 499. PP: *messroom*
 500. Marina: *messroom*
 501. ela explica um monte né assim na aula essa menina
 502. (...) não deu pra você (...) mas eles falaram que é um oficial
 503. *office*
 504. eles já relacionam
 505. eles num raciocinam assim
 506. e::h tipo::
 507. como é que a gente chama
 508. PREFIXo e sufixo entendeu?
 509. PP: sim
 510. Marina: eles vão pelo que parece
 511. porque eles já sab/ eles já conhecem a palavra *officer*
 512. não fazia/não faria sentido *office* ser a mesma coisa né?
 513. ó vão me ensinar agora né dispensa não
 514. o nome não é dispensa é paiol
 515. alguém vai falar aí eu acho
 516. sei nem escrever isso
 517. PP: é essa palavra eu só conhecia assim
 518. o povo fala informalmente né “tem um paiol”
 519. Marina: um paiol de coisa
 520. deve ser por isso né?
 521. porque paiol é uma quantidade grande
 522. PP: o coletivo né de alguma coisa

- 523. o coletivo de algo
- 524. Marina: é
- 525. PP: de mantimentos
- 526. Marina: praça eles chamam
- 527. isso aí o professor X ((nome do professor)) que é da área de embarcação
- 528. foi ele que pesquisou pra mim
- 529. eu já tinha MORrido de pesquisar essa palavra
- 530. PP: que é (...)
- 531. Marina: porque tem os espacinhos
- 532. aí o material tem a quantidade de letras
- 533. e Uma ou duas letras
- 534. aí nesse só tinha um P
- 535. procurei
- 536. virei de cabeça pra baixo
- 537. quando cheguei aqui no dia eu perguntei a ele
- 538. NEsse dia mesmo ele foi lá na sala
- 539. “Marina vem cá
- 540. eu acho que é (...)”
- 541. PP: que bom ((rindo))
- 542. Marina: eu ia deixar em branco
- 543. já tinha plane/e mandar eles pesquisarem sabe?
- 544. PP: e o livro num traz não?
- 545. Marina: não tem resposta não
- 546. eu nem sabia que a uma embarcação tinha uma sala de criação
- 547. PP: (...) ((risos))
- 548. Marina: mas imagina né
- 549. você ficar três meses embarcado
- 550. trabalhando tudinho...
- 551. essa menina tem bem muita dificuldade
- 552. mas ela ela ela já fez inglês
- 553. uma vez aí desistiu
- 554. aí voltou
- 555. PP: quem é essa que tá aqui ((aponta pro vídeo))
- 556. Marina: essa que tá falando
- 557. ela tá se esforçando muito
- 558. só ela lembra “S” ((nome de aluna))
- 559. eu já dei isso
- 560. PP: mas pelo que você conhece assim
- 561. você realmente que todos pretendem trabalhar na área
- 562. Marina: é
- 563. PP: ou tem uns que tão
- 564. mais pra estuda:r?
- 565. Marina: não eles tudinho querem
- 566. tudinho aí quer
- 567. é porque o povo de Cabedelo
- 568. é o SONHO do povo de Cabedelo
- 569. impressionante
- 570. todo mundo quer

571. trabalhar com a parte marítima
572. porque eles conseguem ganhar muito BEM
573. sem uma escolaridade alta entendeu?
574. PP: hum
575. Marina: e eles só aprendem se tiver a tradução
576. também
577. PP: umhum
578. Marina: então eu num
579. luto contra isso não sabe?
580. eu deixo eles traduzirem
581. eu TENTo que ELES façam
582. no lugar de eu dar
583. e também evito escrever no quadro
584. PP: humhum
585. Marina: pra num incentivar mais né?
586. que eles falem mais ainda português
587. mas eles querem saber TODA vez
588. PP: sentem essa necessidade de saber [exatamente
589. Marina: [EXATAMENTE é
590. é justamente o jeito
591. o hábito como eles foram alfabetiza:dos
592. educa::dos na esco:la
593. até chegar a ter acesso a inglês...
594. PP: umhum
595. Marina: ela sempre que tem alguma coisa ela traz pra sala ((sobre uma aluna que se oferece para levar um material para a sala))
596. contribui
597. muito interessante o jeito dela
598. PP: em relação a esse uso assim do celular e tal
599. você nunca teve problema?
600. Marina: não
601. no começo eu peço a eles
602. pra:: e::h deixarem no silencioso
603. e se precisa:r atender sair da sala
604. mas agora no final eles já tão relaxando sabe?
605. mas é mais uma questão de educação deles mesmo sabe?
606. pra eles é norMAL atender o celular em qualquer luGAR
607. entendeu?
608. PP: umhum
609. Marina: num é assim/ num é
610. e:h porque é falta de educação de todo mundo né?
611. na verdade
612. eu expli:co no começo
613. como se eu tivesse trabalhando numa sala de criança mesmo
614. aí eles todos conco:rdam
615. PP: umhum
616. Marina: mas aí de vez em quando tem um que esquece
617. aí o celular toca alto

618. você num viu que no início da aula tocou?
619. num sei se você observou?
620. PP: sim sim
621. Marina: aí eu olhei fiz “de quem é?”
622. aí parou de tocar
623. Alguns saem pra atender
624. outros desligam pedem desculpa assim
625. PP: então num é assim algo que eles usam sempre pra pesquisar tal?
626. Marina: eles POdem usar se quiserem
627. mas a internet aqui tá péssima
628. PP: umhum
629. Marina: aí quem quem ELES
630. os que têm internet por eles mesmos eles tentam usar às vezes
631. eles procuram quando/quando/ mas num é
632. acho que a maioria não tem internet entendeu?
633. PP: umhum
634. Marina: teria se fosse wifi
635. PP: umhum
636. Marina: com exceção de dois rapazes que sentam lá atrás que são mais
637. eles ficam usando eu nem/ eu ne::m
638. num digo nada
639. porque eles já sabem de tudo
640. eles tão aí só pra pegar o certificado
641. PP: hum
642. Marina: eles não atrapalham
643. pelo contrário
644. PP: hum
645. Marina: não faz questão de ficar com quem sabe me:nos
646. PP: sei
647. Marina: eu deixo eles
648. eles ficam cala:dos com o celular deles na aula
649. na hora de fazer o exercício fazem em dois minutos
650. PP: umhum
651. Marina: eles
652. tem que esperar tem que fazer alguma coisa né?
653. PP: ((risos))
654. Marina: os coitados
655. eu nunca entrego uma tarefa extra
656. PP: eles tão aí por que eles já fizeram?
657. Marina: eu acho que é uma questão de
658. poder aquisitivo mesmo sabe?
659. eles devem ter tido acesso
660. e:h e eles são mais jovens
661. tipo assim
662. vinte e cinco anos
663. PP: hum
664. Marina: entendeu?
665. PP: num é que eles já tenham feito esse curso aí

666. Marina: não não
667. eles já já vieram sabendo
668. possivelmente eles precisam do certificado
669. pra apresentar em entrevista esses negócios
670. PP: umhum
671. Marina: e aí o povo pede mesmo sabe?
672. aí eles num atrapalham pelo contrário
673. muitas vezes ajudam
674. eu deixo
675. e:h são dois rapazes e uma moça
676. são três que são assim
677. PP: hum
678. eles num fazem nenhuma
679. esses que já..
680. Marina: já sabem
681. PP: num fazem nenhuma questão
682. Marina: não
683. de nada
684. de nada
685. ficam lá sentados na deles
686. só teve um que tava faltando muito e eu avisei a ele que ele num podia mais faltar
687. ele só fez pedir desculpa mas voltou
688. porque eles têm que ter a frequência né?
689. eles não perturbam
690. de jeito nenhum
691. é um perfil totalmente diferente do IF né?
692. completamente
693. se você tivesse três alunos em sua sala de aula que soubessem tudo
694. era melhor você dispensar eles
695. porque eles ia::am
696. perturbar
697. PP: umhum
698. Marina: num é?
699. PP: integrado (...)
700. Marina: era melhor dizer que
701. tudo bem
702. venha fazer a prova
703. né?
704. eles já sabem de tudo
705. mas esses daí ((acena negativamente com a cabeça))
706. a gente pergunta uma coisa que ninguém sabe aí eles pegam e respondem
707. ajudam a turma assim no geral
708. PP: hum
709. vou dar uma adiantada
710. Marina: umhum
711. PP: (...)
712. Marina: eles ficam tudo rindo
713. “professora num entendi nada”

714. mas no fim eles entendem
715. PP: ((o vídeo para)) ficou dividido sabe?
716. eu num sei por que quando eu fui salvar
717. o vídeo num ficou ((abre o outro arquivo com o restante da aula))
718. Marina: num ficou junto
719. PP: e também parece que eles num têm essa (...) que você falou
720. essa participação
721. Marina: é
722. sem eu falar nada
723. eu nunca pedi eles pra isso
724. a turma no geral é muito boa né assim
725. ((ri com algo dito por um aluno no vídeo))
726. ((alguém entra na sala e cumprimenta as professoras))
727. PP: é alguém que ia usar?
728. Marina: não acho que só tava olhando se tem algum aluno
729. ((telefone toca na aula)) é o telefone
730. PP: esse foi alto viu?
731. até (...) tive um susto ((risos))
732. Marina: ((risos))
733. então por exemplo quando ele perguntou
734. ele falou *between* né?
735. PP: hum
736. Marina: normalmente eu evito dizer que ele tá errado
737. eu já tento dar logo um exemplo entendeu?
738. pra num fica:r sempre usando negativa
739. PP: hum
740. Marina: porque às vezes o aluno escuta tanto não que para de falar
741. eh então falou eu pego o exemplo dele
742. e digo ah eh “você quis dizer isso e isso”
743. no lugar de dizer “tá errado” entendeu?
744. PP: umhum
745. Marina: eles vão fazer né agora? ((sobre os alunos que farão uma atividade em sala)) ((PP adianta o vídeo))
746. eles vão demorar eu acho nesse
747. PP: (...)
748. acho que eles tavam perguntando sobre a questão de não ter intervalo ir direto
749. Marina: é eu expliquei eles tinham um trabalho
750. (...) de meio ambiente
751. PP: (...) disciplina?
752. Marina: é
753. pra semana do meio ambiente tem que apresentar
754. PP: ah ((adianta mais uma vez o vídeo))
755. (...)
756. Marina: porque por exemplo essa atividade eu acho que eles demoraram uns dez minutos
757. mais ou menos TOTAL assim
758. eles demoram
759. e aí sempre eu deixo eles faze:rem
760. uns cinco minutos depois é que eu vou passa:r

- 761. pra ver
- 762. porque se eu for antes aí
- 763. adeus
- 764. e também se eu deixar e dizer “*let’s check*” entendeu?
- 765. ainda tem gente que num fez nada
- 766. então eu dou um tempo e depois eu vou
- 767. olho [se tá encaminhando
- 768. PP:[você vai circular (...)
- 769. Marina: é
- 770. tem gente que nem acabou
- 771. S ((nome de aluna)) acaba rápido
- 772. o rapaz que senta atrás dela também acaba
- 773. essa menina que num fala G ((nome de aluna)) acaba também
- 774. PP: uma coisa que eu noto é sempre que tem atividade
- 775. [[você tá né?
- 776. Marina: [[é toda vez
- 777. PP: fale um pouquinho sobre isso
- 778. Marina: sobre o que?
- 779. PP: sobre tá circulando
- 780. Marina: ENTÃO
- 781. primeiro pra orientá-los né?
- 782. mas também é pela questão de eh
- 783. deles eles especialmente
- 784. eu faria em qualquer turma
- 785. mas eles especialmente precisam
- 786. de ajuda
- 787. então assim
- 788. eu preciso primeiro ver
- 789. se eles pelo menos fizeram um
- 790. porque tem gente que num fez nenhum
- 791. entendeu?
- 792. e é porque não entenderam minhas instruções
- 793. aí eu vou
- 794. quando eu ó ((aponta para o vídeo)) esse daqui ó num fez nada
- 795. tá vendo, ó?
- 796. aí às vezes eles acham que não sabem fazer
- 797. ó aí eu explico
- 798. “você vai fazer isso aqui”
- 799. “o que é que você colocaria aqui?”
- 800. aí ele diz “isso”
- 801. aí “pronto você sabe fazer”
- 802. aí saio
- 803. aí ele continua entendeu?
- 804. é insegurança mesmo da parte deles
- 805. mas eu olho o de todo mundo
- 806. às vezes eu não/ às vezes eu passo aí vejo que já tá a metade
- 807. aí eu num falo nada
- 808. eu deixo eles se virarem entendeu?

- 809. se não tiverem precisando de mim
- 810. aí eu vou-me embora
- 811. ela ((aponta para aluna no vídeo)) é só uma questão de conferir
- 812. assim
- 813. ela é insegura entendeu?
- 814. ela num fala porque acha que tá errado
- 815. e toda vez que ela chega pra me perguntar
- 816. faz “professora veja aqui eh se tá muito errado”
- 817. ela sempre pergunta assim
- 818. “vê se tem muita coisa errada”
- 819. eu digo “mas né assim não J ((nome de aluna))”
- 820. “você fez”
- 821. “vamo ver/vamo ver o que é que tá CERTO né?”
- 822. PP: umhum
- 823. Marina: mas ela sempre é mais negativa
- 824. então a: questão é essa mesmo
- 825. monitorar PORQUE
- 826. SE eu não fizer ISSO
- 827. eu vou escrever as respostas no quadro daqui a pouco
- 828. e eles vão copiar entendeu?
- 829. e eles não vão pedir ajuda
- 830. eu não sei se a questão deles não pedir ajuda
- 831. é porque eles Acham
- 832. que assim a obrigação deles seria saber
- 833. PP: humhum
- 834. Marina: entendeu?
- 835. POde ser
- 836. aca/ eu num/ num/ num sei como identificar
- 837. mas eles não pedem
- 838. um ou outro
- 839. só os que já/ os que participam
- 840. quem participa é quem pede né?
- 841. mas aí eh
- 842. vários esperariam
- 843. e não é preguiça
- 844. se eu chegar e explicar
- 845. perto assim
- 846. aí eles fazem
- 847. se eu deixar eles copiam só
- 848. PP: (...) ((puxa o computador para adiantar o vídeo))
- 849. Marina: (...)
- 850. então aí eu falo pra eles né?
- 851. “não necessariamente tá errado”
- 852. porque se tiver diferente eles vão apagar entendeu?
- 853. eles não têm nenhuma segurança
- 854. nunca
- 855. aí se eu falei isso pra quem ouviu
- 856. porque nem todo mundo ouve né?

857. a gente quer
858. PP: umhum
859. Marina: nem num chega no:/ no ouvido de todo mundo
860. mas quem ouviu e tiver diferente vai perguntar
861. “eu coloquei tal coisa pode ser?”
862. aí aí entra: a explicação né?
863. se ele realmente acerto:u
864. PP: porque a ideia da atividade era usar
865. as preposições
866. Marina: é
867. PP: mas eles podiam fazer do jeito
868. Marina: eles tinham a quantidade de preposições e os espaços
869. algumas vezes a mesma preposição se aplicava em mais de um lugar
870. só que se usasse por exemplo no número três ia fazer falta no número cinco
871. então eles teriam que encaixar no lugar certo
872. e se e/ possivelmente se um tiver diferente tem algum errado
873. PP: umhum
874. Marina: não necessariamente o que tá diferente
875. mas vai ter outro errado
876. continuam ((risos)) ((a professora reclama no vídeo sobre o atraso dos alunos))
877. ele chegou atrasado de duas e meia e “vamo chegar cedo pra terminar cedo” ((risos))
878. hoje ele chegou três horas eu acho ((risos))
879. PP: ((risos))
880. Marina: ((continua sorrindo com o diálogo no vídeo)) “a chuva veio me acompanhando”
((repete comentário do aluno no vídeo))
881. PP: fale um pouquinho também dessa
882. que eu achei interessante assim várias vezes (...)
883. dessa questão da
884. descontração
885. das risadas
886. na aula
887. Marina: sim
888. aham
889. é assim é num sei
890. é uma coisa que é natural assim de mim mesmo sabe?
891. MA::s eu acho importante
892. NE/ NEssa turma você criar esse relacionamento com eles entendeu?
893. pra eles saberem
894. assim que eles não são diferentes de mi:m
895. que a gente tá no mesmo nível entendeu?
896. PP: umhum
897. Marina: e outra coisa a /o::/ o tempo da aula é muito longo
898. então se eu ficar só::: e:::h
899. passando coisa pra eles fazerem
900. num dar abertura nenhuma pra eles
901. fazerem qualquer comentá:rio
902. porque normalmente quando eles comentam alguma coisa que aconteceu com eles
903. aí eu/ eu/eu dou um espaço né?

904. S ((aluna)) tava estressada no início da aula
905. PP: umhum
906. Marina: aí falou contou a história dela né?
907. aí todo mundo partici:pa
908. mas você vê que eles
909. eles não:o eles não aproveitam pra num ter aula
910. PP: umhum
911. Marina: é rápido
912. é um momentozinho assim rápido
913. e aí e::h
914. alguns esse menino aí me pergunta (...)
915. aí ele ri toda vez
916. aí eu nunca respondo ele ri
917. aí a gente vai criando né a/a cultura da sala né?
918. então assim cada um tem uma característica
919. e a gente aproveita
920. pra dizer as brincadeiras mesmo pra descontraIR
921. acho/ acho importante
922. em qualquer turma
923. PP: hum
924. Marina: porque aí eles num vêm pra aula tenso né?
925. só vai se:r né massacre ((risos))
926. o tempo to:do
927. mas eles
928. eles conversam
929. PP: dar mais uma adiantada ((pesquisadora adianta o vídeo))
930. Marina: ele pergunta tudo
931. PP: mas quem perguntou agora foi outro num foi?
932. Marina: foi / num foi esse não
933. foi o que tá do lado (...) da parede
934. ó ele tá dizendo “teve numa aula isso aí”
935. isso aí porque eles já viram também
936. eh o *there is* e *there are* em algum momento
937. é tudo revisão
938. com licença novamente ((pesquisadora adianta o vídeo))
939. Marina: ok
940. PP: eles levam um tempinho
941. Marina: eles levam né?
942. mas já viram isso daí
943. PP: agora vendo isso aqui
944. eu fiquei pensando
945. Marina: o que?
946. PP: que havia mais assim uso da internet na sala tal
947. Marina: porque eu tava com o computador?
948. PP: é (...) e-mail / enviando um e-mail na hora
949. Marina: não eu tava fazendo a chamada
950. PP: ah tá
951. eu “ah que maravilha”

952. Marina: não
953. eles num têm [(...)]
954. PP: [(...)]
955. NESSA sala pega a internet sem fio
956. fraca
957. tem dia que num pega
958. tem dia que eu tenho que passar uma lista
959. pra poder fazer a chamada
960. mas eu gosto de fazer logo sabe?
961. PP: aí você faz direto?
962. Marina: faço direto
963. PP: no Q Acadêmico?
964. Marina: é
965. PP: quando a internet tá boa
966. Marina: quando a internet tá boa
967. quando num tá...
968. Marina: eles ainda tão fazendo né?
969. PP: deixa eu só dar uma conferida aqui se tá direito vai que ((pesquisadora confere a câmera))
970. Marina: umhum
971. é o último né exercício eu acho
972. PP: essa parte aqui é o exercício
973. E a terceira parte é mais a finalização da aula mesmo ((pesquisadora põe a terceira parte da aula))
974. Marina: eu num ia copiar não porque cada um
975. podia ter uma resposta entendeu?
976. PP: era mais livre né?
977. Marina: ahã
978. mas eles têm que VER
979. foi S ((aluna)) que falou tudo
980. PP: ((pausa o vídeo)) [(só queria que você falasse um pouquinho
981. Marina: [[acabou num foi eu acho?
982. PP: é foi só:: uma despedida e tal
983. Marina: hum
984. PP: mas que você falasse um pouquinho sobre essa reflexão
985. final
986. final né?
987. Marina: ahã sim
988. então normalmente e:::h
989. pra finalizar a aula eu num digo “acabou tchau” entendeu?
990. porque é como se fosse uma coisa que num tem fim né?
991. PP: hum
992. Marina: então eu faço uma retomada
993. eh perguntando pra eles o que é que eles acharam importante da aula né?
994. PP: umhum
995. partindo desse princípio
996. dessa pergunta eu vou saber por exemplo
997. o que é que eles guardaram

998. pode ser que tenha coisa que pra mim não seja importante
999. mas que pra eles foi
1000. e aí eu vou ter uma outra visão também né?
1001. PP: humhum
1002. Marina: porque se uma coisa que eu abordei
1003. ficou na cabeça deles é porque tem alguma importância
1004. e dep/ e outra coisa também é SABER
1005. o que é que eu consegui que eles guardassem né?
1006. PP: hum
1007. Marina: porque às vezes o meu objetivo não foi atingido
1008. por exemplo
1009. né?
1010. e e::h em relação a essa parte
1011. do inglês marítimo principalmente
1012. porque eles têm que saber porque que eles tão estudando isso
1013. tá certo?
1014. porque muitas vezes a gente dá aula né?
1015. sei lá eh
1016. o meu objetivo é ensinar o *presente simple*
1017. mas pra quê eu tô ensinando isso né?
1018. às vezes nem eu sei na verdade ((risos))
1019. então E::H eles precisam saber o POR QUE deles terem aprendido isso naquela aula
1020. qual é a utilidade
1021. porque se não eles vão colocar na gaveta
1022. ou vão pra casa e vão esquecer imediatamente porque já que num tem utilidade nenhuma né?
1023. a gente num tem necessidade de saber
1024. então o objetivo maior é esse
1025. é eles saberem que eles estão aprendendo isso
1026. não porque eles vão receber um certificado
1027. porque a cabeça deles funciona muito assim sabe?
1028. mas porque isso vai ter uma:: funcionalidade
1029. dentro do trabalho deles entendeu?
1030. então o objetivo maior é esse
1031. alertar sobre a importância do que eles aprenderam né?
1032. e você vê que eles mesmos é que fazem né?
1033. eu só tava repetindo o que eles disseram né?
1034. no fim das contas
1035. porque pra quem num tava prestando atenção
1036. ou quem num fala né?
1037. que a gente num sabe se/se absorveu
1038. tem aquelas pessoas misteriosas ((risos))
1039. aí pelo menos a gente tenta no final fazer a pessoa misteriosa ((risos))
1040. saber o que foi né abordado
1041. às vezes é bom porque um aluno sei lá
1042. por algum motivo viajou assim na metade da aula né?
1043. PP: hum
1044. Marina: e aí no final ele “ó estudou isso”

1045. ele pode/ aquele final pode ser a parte mais importante da aula pra ele
1046. uma pessoa que se perdeu no meio assim
1047. PP: umhum certo
1048. Marina: então é isso mais o objetivo
1049. PP: vamo só ver agora (...) ((a pesquisadora dá play no vídeo))
1050. Marina: (...) frio ((desliga o ar condicionado)
1051. tá sentindo frio?
1052. PP: tá também
1053. é agora é só (...)
1054. e só pra gente também encerrar com mais um pouquinho de reflexão
1055. se agora depois da aula você tem mais alguma coisa pra dizer assim
1056. como é que foi a aula
1057. eh
1058. como é que você se sentiu durante a aula
1059. o que é que você queria fazer planejou
1060. que deu pra ser feito
1061. se fosse dar a aula se modificaria alguma coisa
1062. se fosse dar essa aula outra vez
1063. Marina: umhum
1064. PP: enfim
1065. Marina: assim no gera:l eu acho que o que eu planejei eu fiz
1066. do jeito que eu queria mesmo porque
1067. eu já tô com a turma há bastante tempo
1068. nesse momento aí eu acho que a gente já tinha tido umas cem horas de aula
1069. PP: umhum
1070. Marina: então é muita coisa né
1071. você já sabe
1072. você/ a gente quando planeja sabe mais ou menos a reação né deles já
1073. quando a gente já já tá com a turma por um tempo razoável
1074. PP: umhum
1075. Marina: então assim basicamente o que eu planejei eu/ eu/ eu fiz certo?
1076. e::h talvez eu queria ter um quadro maior porque tem coisa que eu queria deixar mas eu num consigo
1077. eu tento ao máximo que eu posso
1078. dividir o quadro de um jeito que eu vou
1079. por exemplo eu coloquei aquela embarcação no meio porque eu eia usar ela a aula inteira
1080. PP: hum
1081. Marina: então aí eu pensei que eu podia usar as bordas pra corrigir
1082. FUNCIONOU
1083. mas tem coisas por exemplo que eu gostaria de ter deixado mais tempo
1084. as preposiçõ::es
1085. PP: umhum
1086. Marina: pra toda vez que eu precisasse
1087. voltar lá entendeu?
1088. porque
1089. eles precisam muito ver
1090. eh se eu só falar não /num/num chega
1091. eh cem por cento

1092. PP: umhum
1093. Marina: nunca chega cem por cento em ninguém né
1094. mas num CHEGA do jeito que deverIA
1095. então assim muita coisa eu gostaria de
1096. de deixar no quadro e eu num consigo fazer isso em nenhuma aula
1097. e::h eu acho que eu escrevo demais no quadro mas também eu não vejo um jeito de mudar isso
1098. PP: hum
1099. Marina: mesmo se eu tivesse um *power point*
1100. daria no mesmo
1101. mas visualmente seria diferente
1102. mas ao mesmo tempo enquanto eu tô escrevendo eu acho que eles captam mais
1103. porque eu demoro mais te::mpo né?
1104. então assim
1105. é uma coisa mais devagar
1106. num é aquilo que vai aparecendo e sumindo
1107. por exemplo
1108. pra eu montar o slide um monte de coisa vai desaparecer
1109. no quadro eu posso deixar
1110. então tem gente que precisa disso
1111. e::h... eu também acho que
1112. no fim eu falo muito
1113. mas eu não consigo: pensar em falar menos
1114. numa situação dessa turma entendeu?
1115. PP: hum
1116. Marina: acho que em outra turma é uma turma que os alunos já falam inglês
1117. que eu não tenho aqui
1118. eu acho que eu conseguiria falar menos
1119. e repetir menos também
1120. o que eles dizem
1121. porque normalmente eu repito o que eles falam
1122. porQUE ou eles falam baixo
1123. ou a pronúncia num tá boa
1124. então pra eu deixar a última fala ser uma fala que não é
1125. a correta né o jeito de pronunciar
1126. por exemplo os numerais *first sec/* eles num conseguem falar direito ainda
1127. então SEMpre embora eu tente tirar deles
1128. mas no fim quem fala sou eu
1129. assim
1130. quem/que::m dá o ponto final né? ((risos))
1131. eles FALAM eu escrevo o que eles falaram
1132. mas eu sempre repito
1133. porque eu acho que num falou direito
1134. e aí eu precisaria que a última coisa que eles escutassem fosse eh o jeito de pronunciar certo por exemplo né?
1135. não fosse sei lá *first* ((com a vogal pronunciada inadequadamente))
1136. PP: hum
1137. Marina: como eles falam

- 1138. falaram num sei se foi essa palavra mesmo
- 1139. eu penso que se eu deixar essa palavra pro final
- 1140. assim como a última dita
- 1141. o que vai guardar é isso entendeu?
- 1142. então aí eu/ eu tenho
- 1143. eu sempre repito
- 1144. o que eles falaram né?
- 1145. PP: hum
- 1146. Marina: deixa eu ver se tem mais alguma coisa
- 1147. não acho que é isso
- 1148. que eu/eu/eu/eu GOSTARIA de dar aula mais em inglês
- 1149. as instruções: es e tal
- 1150. mas eu não consigo
- 1151. talvez eu aprimore no futuro
- 1152. mas eu não sei
- 1153. no GERAL no geral correu tudo bem
- 1154. eu normalmente deixo eles falarem
- 1155. evito/ eu tento num sei se eu consigo né?
- 1156. não::o/ não barrar muito a fala deles né?
- 1157. num ficar dizendo como eu falei pra você
- 1158. que tá errado porque aí /aí vai piorar a situação e eles vão falar menos ainda
- 1159. então assim
- 1160. eu tento escutar todo mundo
- 1161. e ainda em um momento aí uma aluna falou que perguntou e eu não respondi
- 1162. eu não escutei
- 1163. então por exemplo
- 1164. aconteceu com ela pode ter acontecido com outro né?
- 1165. que não tenha mencionado
- 1166. que ela falou “foi isso que eu perguntei professora”
- 1167. eu ainda falei “ah desculpa eu não ouvi”
- 1168. PP: hum
- 1169. Marina: então assim ela falou
- 1170. e num momento que eu fui explicar outra coisa
- 1171. “ ah e num foi isso que eu lhe perguntei”
- 1172. então assim foi ela que falou mas será que num teve outros né?
- 1173. PP: umhum
- 1174. Marina: que aconteceu alguma coisa?
- 1175. que eles perguntaram alguma coisa e eu não ouvi?
- 1176. então eu num sei
- 1177. talvez eu tenha que ver se eu realmente tô prestando atenção a tudo entendeu?
- 1178. e não tava todo mundo né?
- 1179. talvez se tivesse todo mundo eh
- 1180. tinha que ter
- 1181. poderia ter acontecido mais vezes né?
- 1182. essa questão
- 1183. PP: e você acha que a presença das câmeras lá tal
- 1184. alteraram alguma coisa o comportamento?
- 1185. Marina: num alterou nada

1186. PP: [nem em relação a eles e em relação a você assim
 1187. Marina: [NÃ::O eu num tenho problema não
 1188. PP: passou despercebido
 1189. Marina: de boa
 1190. eu num tenho problema não
 1191. AGORA eh ELES
 1192. teve um momento eu acho que você deve ter avança do essa parte
 1193. que eles perguntaram se tava gravando
 1194. num apareceu não isso?
 1195. e eu disse que tava
 1196. aí acho que foi até um momento
 1197. ah também porque você num escutou direito
 1198. PP: acho que foi no momento que eu adiantei
 1199. acho que eu lembro disso aí
 1200. que é na hora que eles tão fazendo atividades
 1201. Marina: porque até um certo momento da aula eles não sabiam
 1202. que tava já gravando
 1203. aí eles perguntaram
 1204. aí foi até que S ((aluna)) disse “menino pelo amor de Deus” eh “olha a educação”
 1205. porque eles tavam tirando brincadeira na hora
 1206. “ai tá gravando tudo e num sei que”
 1207. mas eles procederam do jeito que eles procedem normalmente
 1208. toda aula
 1209. PP: então essa aqui ((aponta para aluna no vídeo)) não deixou de [participar porque a
 câmera tava lá
 1210. [NÃO
 1211. ela não fala
 1212. a aula in-tei-ra
 1213. aula passada até ela falou porque eu a obriguei
 1214. teoricamente assim
 1215. porque tinha um diá::logo
 1216. que eles construíram juntos e que tinham que ler
 1217. LER nera de falar sem ler não
 1218. em dupla
 1219. e ela ainda falou “ah professora eu num vou ler não”
 1220. aí eu disse “você vai ler SIM”
 1221. aí ela leu e ela leu com uma pronuncia EXCELENTE
 1222. né assim que é uma pessoa que eu nunca escuto falar
 1223. eu num tive nada que eu teria corrigido
 1224. no dia
 1225. que ela fez né?
 1226. mas ela num fala
 1227. ela vai até mim e pergunta
 1228. PP: sei
 1229. Marina: assim pergunta se tá errado
 1230. PP: umhum
 1231. Marina: “tá errado?”
 1232. assim que ela pergunta

1233. que ela conduz o
1234. mas eles se comportaram/até o celular tocou
1235. umas duas vezes
1236. de duas pessoas ((risos))
1237. foi igual
1238. PP: pronto
1239. e só pra finalizar eu queria saber
1240. pra você como foi essa experiência
1241. você já tinha vivido algo parecido assim
1242. se assistiu::do
1243. se grava::do?
1244. Marina: que eu me lembre
1245. acho que só [áudio
1246. PP: [como é que você se sentiu eh?
1247. Marina: ENTÃO ASSIM
1248. eu tive uma formação muito assim de
1249. sempre observar né?
1250. fazer reflexão
1251. gravar minha própria aula
1252. vídeo eu acho que nunca fiz
1253. eu não me lembro
1254. eu tenho a memória horrível também
1255. se eu fi::z
1256. não foi uma coisa
1257. deve ter sido há muito tempo ((risos))
1258. mas assim áudio eu já fiz várias ve::zes
1259. já analisei eu mesma entendeu?
1260. os meus áudios
1261. então assim
1262. pra mim num é uma coisa que é
1263. DIFERENTE e::: e::
1264. como é que se diz
1265. que deixa a agente nervoso né?
1266. porque tem gente que fica morto de verg/
1267. eu normalmente não sou uma pessoa nervosa
1268. talvez seja isso ((risos))
1269. PP: ((risos))
1270. Marina: também
1271. pra mim tudo é ótimo
1272. tudo tá ótimo
1273. sempre ((risos))
1274. então num foi nada
1275. nada grave não
1276. eu o/se você tivesse na sala também teria sido
1277. pra mim normal acho que pros alunos também
1278. porque na verdade
1279. uma/uma coisa que eu acredito né?
1280. é que você como professor você é o espelho né?

- 1281. do/dos alunos
- 1282. eles refletem
- 1283. você reflete neles e vice-versa né?
- 1284. então se eles veem que é um/existe uma descontração:o e tal
- 1285. então acho que eles não teriam passado por nenhuma tensão
- 1286. mesmo se você tivesse na sala
- 1287. entendeu?
- 1288. PP: umhum
- 1289. Marina: não teriam se sentido:
- 1290. observados né?
- 1291. ou sei lá como intimidados
- 1292. acho que não
- 1293. porque eh talvez se eles tivessem sentido isso se eles tivessem percebido que eu estava intimidada entendeu?
- 1294. PP: umhum
- 1295. Marina: então aí um reflete no outro e pronto
- 1296. e eu acho que eles teriam agido normal
- 1297. como quando terminou a aula eles ficaram conversando
- 1298. sabendo que tava filmando
- 1299. né?
- 1300. você viu naturalmente aí eles num/num
- 1301. num tiveram problema nenhum com isso não
- 1302. eu acho que no geral
- 1303. correu tudo como deveria
- 1304. né eh por exemplo
- 1305. o jeito de dar aula né?
- 1306. é o me/foi o mesmo jeito porque se não fosse os alunos não teriam conseguido participar né?
- 1307. PP: umhum
- 1308. Marina: quando há um ambiente artificial fica todo mundo sem saber o que fazer né?
- 1309. PP: umhum
- 1310. Marina: então o que aconteceu aí é o que acontece SEMPRE
- 1311. eh o lado de lá participa ((aponta para o vídeo))
- 1312. o lado de cá não ((risos))
- 1313. essa daqui ela fala ((aponta para a tela))
- 1314. oh nesse dia tem dia que ela tá meio perdida
- 1315. se ela perdeu uma aula
- 1316. ela fica meio perdida e ela fica
- 1317. tentando sabe::
- 1318. eh compreender
- 1319. mas ela ainda fez algumas perguntas mais pro final da aula
- 1320. acho que ela já tava mais
- 1321. segura né?
- 1322. no final
- 1323. mas os demais se comportaram do mesmo jeito de sempre
- 1324. PP: ok mas você já falou aí que teve muitas experiências
- 1325. ou algumas experiências
- 1326. de reflexão né sobre a própria prática e tal

1327. dessa vez teve alguma diferença?
1328. você consegue nesse momento
1329. eu sei que tá muito cedo
1330. a gente acabou de fazer ((risos))
1331. mas teve alguma diferença em relação às outras ou num sei?
1332. Marina: hum
1333. em relação ao que exatamente?
1334. a diferença em relação ao que?
1335. ao jeito que/que eu tô vendo
1336. ou ao jeito que eu me comporte:i
1337. PP: sim
1338. é
1339. Marina: num sei talvez eh eh
1340. PP: em relação a qualquer coisa
1341. Marina: não e/eu/ eu acho que cada ((um)) que se passa né
1342. acho que a gente fica mais confiante no que a gente tá fazendo entendeu?
1343. eu acho que pelo contrário
1344. acho as coisas melhoram
1345. eu acho que HOJE tem menos coisa
1346. porque assim é DIFERENTE
1347. PP: hum
1348. Marina: num é?
1349. é uma aula diferente
1350. que EU faço essa aula acho deve ter
1351. dois anos eu acho que eu tô aqui
1352. tem dois anos que eu dou aula mais ou menos nesse formato
1353. mas se eu for comparar quando eu entrei pra hoje
1354. eu acho que eu já melhorei uns oitenta por cento
1355. em relação a/ ao jeito de saber trabalhar com eles entendeu?
1356. PP: hum sei
1357. Marina: saber o que esperar deles eu acho
1358. que a verdade é essa num é saber trabalhar
1359. é o que esperar porque quando você sabe o que esperar você sabe o que você vai
1360. fazer né?
1361. então assim
1362. eu vejo que eu que hoje sei o que eu posso esperar deles entendeu?
1363. PP: sei
1364. Marina: e aí eu consigo dar uma aula melhor comparado com o que eu dava há dois anos atrás
1365. PP: umhum
1366. Marina: mais Eu: eu considero que eu tenho uma experiência razoável
1367. segurança no que eu faço entendeu?
1368. mesmo quando eu num sei
1369. como apareceu ali vários momentos que eles disseram
1370. a questão do português e do inglês num é?
1371. da/de/ desse/dessa área
1372. mesmo não sabendo
1373. eu tô ali mas eu tenho segurança total que eu posso confiar neles entendeu?

1374. PP: umhum
1375. Marina: a segurança que eu não teria talvez há dez anos atrás
1376. que eu acharia que eu deveria saber tudo
1377. mas hoje eu já
1378. já sei que eu num/ num PRECISO
1379. ELES nesses momentos aí muitas vezes eles sabem MUITO mais que eu
1380. muito
1381. MUITO MESMO
1382. então é assim é uma eh eu acho que
1383. trabalhando aqui com ELES
1384. eh foi o lugar que eu mais tive troca
1385. PP: hum
1386. Marina: até hoje entendeu?
1387. assim considerando os meus vinte e dois ou vinte sei lá quatro ((risos))
1388. eu nem lembro mais
1389. quase vinte e cinco anos de experiência
1390. eu já perdi as contas
1391. então assim é muito tempo entendeu?
1392. eh/eh/eh então eu já sinto segurança
1393. eu não sei
1394. eu achei essa aula muito boa
1395. gostei muito da aula
1396. de todas elas desse material assim
1397. a única coisa que eu gostaria mas eu nunca vou ter
1398. é eles falando inglês
1399. PP: hu:m
1400. Marina: então isso aí também eu não espero deles entendeu?
1401. mais
1402. não espero
1403. porque se eu for esperar isso eu vou viver frustrada
1404. então eu trago pra eles o que eu con-si-go
1405. fazer com que eles aprendam
1406. porque eu num quero nem frustrar eles nem eu
1407. com uma coisa que num tem fundamento
1408. num vai chegar nunca
1409. é/é o trabalho que a gente consegue né?
1410. atualmente aqui
1411. então EU consideraria boa
1412. gostei da aula
1413. o que eu mudaria é impossível né? ((risos))
1414. entendeu?
1415. por exemplo o quadro é impossí:vel
1416. eu falar só em inglês
1417. no momento é impossível
1418. entendeu?
1419. PP: sim
1420. Marina: algumas coisas que eu poderia melhorar
1421. não dá

- 1422. PP: umhum ok mais alguma coisa?
- 1423. que você gostaria de dizer que eu não perguntei ou acha que já está ok
- 1424. Marina: não acho que não acho que já
- 1425. se você tiver mais alguma pergunta pode perguntar ((risos))
- 1426. PP: ((risos)) também não
- 1427. pronto então
- 1428. muito obrigada ((rindo))
- 1429. Marina: por nada ((rindo))

ANEXO A – Planos de Disciplinas

Guarabira – 1º ano Integrado Informática

Dados do Componente Curricular
Nome do COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa I
Curso: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
Série/Período: 1º ano
Carga Horária: 2 a/s - 80 h/a – 67 h/r
Docente Responsável:

EMENTA
☐ Conscientização do processo de leitura, estratégias de leitura, identificação e reconhecimento de gêneros textuais, <i>skimming</i>, <i>scanning</i>, inferência, referência, compreensão e produção de textos, elementos de coesão, substantivos, pronomes, adjetivos, tempos verbais, ordem das palavras e verbos modais.

OBJETIVOS
<i>Geral</i> ☐ Desenvolver habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) compreendidas como práticas sociais e contextualizadas. Específicos ☐ Apresentar situações de uso da língua inglesa que possam criar oportunidades de desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da cidadania. Levar o aluno a compreender e usar as estratégias de leitura no intuito de possibilitar a formação de leitores autônomos. ☐ Promover a articulação entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento. ☐ Reconhecer a importância da produção cultural em inglês como representação da diversidade cultural e linguística.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ☐ Simple Present / Present Progressive / Subject and Object Pronouns / There + to be / Suffixes / Cognates / False Friends / Prediction / Reference / Discourse Markers
- ☐ Simple Past / Past Progressive / Word Order / Possessive Adjectives / Possessive Pronouns / Skimming / Scanning / Plural of Nouns / Discourse Markers
- ☐ Simple Future / Going to / Simple Conditional / Modal Verbs / Interrogative Pronouns / Discourse Markers/ Noun Groups
- ☐ Countable and Uncountable Nouns / Modal Verbs / Quantifiers / Discourse Markers

METODOLOGIA DE ENSINO

- ☐ As aulas podem ser teóricas expositivas ilustradas com recursos audiovisuais. As atividades de leitura de gêneros discursivos diversos e práticas orais são interativas, contextualizadas e podem promover trabalhos interdisciplinares. Os alunos são incentivados através de trabalhos em grupo a desenvolver a colaboração. Além disso, ocorrerão aulas práticas em laboratório, utilizando roteiros e exercícios que podem ser executados individualmente ou em grupos.

AValiação DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- ☐ A avaliação é contínua, ou seja, deve ser entendida como uma prática processual, diagnóstica e cumulativa da aprendizagem. Será feita através da observação da assiduidade, participação, comportamento e interesse dos alunos. Além disso, para a verificação do domínio de conhecimentos serão utilizados trabalhos de pesquisa com apresentações em sala de aula e verificações da aprendizagem.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- ☐ Quadro branco.
- ☐ Marcadores para quadro branco.
- ☐ Sala de aula com computador e TV ou projetor multimídia, com acesso à *Internet*, para apresentação de *slides*.
- ☐ *Micro system, CD, DVD Player*.

BIBLIOGRAFIA

Básica

MURPHY, R. **English grammar in use**: a self-study reference and practice book for elementary students of

English. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MURPHY, R. **English Grammar in Use**. Intermediate Students. New York: CUP, 2000.

SOUZA, A. G. F; ABSY, C. A; COSTA, G. C; MELLO, L. F. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2010.

Complementar

Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de Inglês-Português -Português- Inglês. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press do Brasil: 2007.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GALLO, Lígia Razera. **Inglês instrumental para informática**. São Paulo: Ícone Editora, 2008.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SANTOS, Denise. **Take over**. São Paulo: Editora Lafonte, 2010.

Picuí – 1º ano Subsequente Mineração

PLANOS DE DISCIPLINAS

PLANO DE DISCIPLINA	
NOME DO COMPONENTE CURRICULAR: INGLÊS INSTRUMENTAL	
CURSO: TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO SUBSEQUENTE EM MINERAÇÃO	
SEMESTRE: 1º	
CARGA HORÁRIA: 3 A/S - 60 H/A – 50 H/R	
DOCENTE RESPONSÁVEL: [REDACTED]	
EMENTA	
o O componente curricular <i>Inglês Instrumental</i> aborda a leitura de textos autênticos em língua inglesa de gêneros diversos que discorram sobre Mineração. O processo de leitura englobará tanto a compreensão geral e detalhada do texto, quanto a sua interpretação. Para isso, serão considerados a prática de estratégias de leitura diversas e o estudo da gramática e vocabulário contextualizado, ou seja, observando a função e sentido que as palavras exercem no texto lido.	
OBJETIVOS	
Geral Ajudar o aprendiz a desenvolver a habilidade de ler, compreender e interpretar textos em língua inglesa. Possibilitar ao aluno a aquisição de termos técnicos em inglês e a prática de leitura em língua inglesa de gêneros textuais que serão úteis na carreira profissional do discente. Guiar o aluno na percepção da função e sentido das palavras no contexto lido. Específicos Este componente curricular objetiva levar o aprendiz a: - o Utilizar estratégias de acordo com o objetivo de leitura; - o Identificar gêneros textuais, através do reconhecimento de marcas tipográficas e lexicais; - o Utilizar o dicionário de maneira eficaz; - o Reconhecer e identificar elementos que caracterizam a situação de produção de um texto (autor, público-alvo, veículo, objetivo, fonte, local, data); - o Compreender e/ou interpretar ideias/informações veiculadas em textos diversos sobre Mineração; - o Identificar e/ou inferir sentido(s) de expressões/termos contextualizados; - o Reconhecer elementos de ligação e as ideias por eles expressas; - o Identificar tempos, modos e vozes do verbo em situação, e identificar e/ou inferir sentidos de formas verbais contextualizadas, relacionando emprego e uso de formas verbais; - o Mobilizar, reconhecer e utilizar recursos linguístico-estruturais: grupos nominais, estrutura frasal, verbos auxiliares e modais, tempos verbais, referentes, conectivos.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	

- o O que é leitura; - o Conscientização de estratégias de leitura que são utilizadas em língua materna; - o Os processos envolvidos na construção de sentido de um texto; - o Estudo de textos autênticos de gêneros diversos sobre Mineração; - o Estratégias de leitura (observação de elementos tipográficos, informação não-linear e distribuição gráfica do texto; ativação do conhecimento prévio, linguístico e textual; identificação de cognatos; <i>skimming</i>; <i>scanning</i>; inferência de palavras desconhecidas; identificação de elementos de coesão, referentes e marcadores do discurso; reconhecimento de elementos importantes; avaliação das condições de produção textual); - o Formação de palavras; - o Estudo de grupos nominais; - o Identificação de ideias principais e de suporte; - o Distinção entre fatos e opiniões; - o Localização da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto; - o Identificação da função do texto (informar, persuadir, aconselhar, ordenar, instruir, etc); - o Avaliação do texto lido – posicionamento do leitor diante do fato, ideia ou opinião expressa no texto; - o Utilização eficiente do dicionário convencional e eletrônico; - o Sumarização do texto lido.
METODOLOGIA DE ENSINO
- o Abordagem interacionista de ensino, onde o professor e aluno trabalham os conhecimentos de mundo, linguístico e textual para construir sentido(s) para o texto lido; - o Aulas expositivas e dialogadas; - o Leitura e discussão de textos de maneira individual e coletiva; - o Exercícios individuais, em dupla e em pequenos grupos.
AValiação DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
- o Participação do aluno no desenvolvimento das atividades realizadas ao longo da disciplina; - o Observação, ao longo da disciplina, do progresso do desempenho do aluno na resolução de atividades individuais e em grupos; - o Seminário em grupo semestral; - o Avaliações escritas, atendimento individual ao aluno.
RECURSOS NECESSÁRIOS
- o Quadro branco e pincel; - o Textos autênticos e/ou adaptados em língua inglesa; - o Data-show.
BIBLIOGRAFIA

Referência/Bibliografia Básica

- o Textos de diversos gêneros em língua inglesa sobre Mineração;
- o Dicionários bilíngues (inglês-português; português-inglês).

Referência / Bibliografia Complementar

- o DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- o KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.
- o KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- o MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (coord.). *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- o Palestra *O diário de leituras – escrevendo sobre a própria leitura*. Mesa redonda: Atividades de Produção Textual no ensino Fundamental e Médio. Seminário *O texto na Escola*, Salão Internacional do Livro, 1999.
- o MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- o MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- o PRESCHER, E.; PASQUALIN, E.; AMOS, E. *New Graded English – volumes 1 e 2*. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.
- o SWAN, M.; WALTER, C. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- o TORRES, Nelson. *Gramática “O Inglês Descomplicado”*. 10 ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2007.

Sousa - 2º ano Integrado Informática

PLANO DE ENSINO
DADOS DO COMPONENTE CURRICULAR
Nome do COMPONENTE CURRICULAR :Língua Inglesa
Curso: Técnico em Informática Integrado
Série/período: 2º ano
Carga horária: 40 h/a (33h/r)
Docente responsável:

EMENTA
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO PARTE DOS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA, OU SEJA, POR MEIOS DAS HABILIDADES ORAL E ESCRITA, ENVOLVENDO O ALUNO EM SITUAÇÕES REAIS DE COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA, ATRAVÉS DA HABILIDADE DE INTERPRETAR E COMPREENDER TEXTOS EM INGLÊS, UTILIZANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA OFERECIDAS PARA UM BOM ENTENDIMENTO EM TEXTOS NO IDIOMA EM FOCO. COMO TAMBÉM ATRAVÉS DA PRÁTICA GRAMATICAL, PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA, POIS PERMITE QUE O ALUNO RECONHEÇA E PRODUZA AS ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS COM PRECISÃO, FOCANDO AINDA MAIS A PRÁTICA DE FORMAR FRASES, TEXTOS COMO TAMBÉM EXERCITAR A CONSCIÊNCIA DO ALUNO EM RELAÇÃO A IMPORTÂNCIA DE PROCURAR EVOLUIR NO APRENDIZADO EM LÍNGUA INGLESA.

OBJETIVOS

Geral

Fortalecer as competências de leitura dos alunos, proporcionando um melhor condicionamento das habilidades de interpretação de textos em língua inglesa, como também a habilidade de utilizarem as regras gramaticais de forma correta em diversas situações de frases ou textos, utilizando o conhecimentos de novas e eficientes regras gramaticais da língua inglesa que serão explanadas neste nível.

Específicos

- Relembrar e confirmar no aluno o aprendizado no que diz respeito à prática de leitura e compreensão de textos escritos em língua inglesa, buscando também obter informações gerais e específicas.
- Levar aos alunos o conhecimento teórico e prático de novas estruturas gramaticais da língua inglesa.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Leitura e compreensão de textos.
- Conhecimento contextualizado da língua.
- Formação de palavras:
- Processos de derivação: prefixos e sufixos.
- Processo de composição.
- Plural of nouns.
- Personal pronouns and reflexive pronouns.
- Adjectives and adverbs.
- Possessive adjectives and possessive pronouns.
- Verbs.
- Simple Present; Present Continuous.
- Simple Past; Past perfect Past Continuous.
- Simple Future; Future Continuous and Future with 'going to'.
- Gerund and infinitive.
- Question tags
- Question words.
- Relative Pronouns.
- Indefinite pronouns and adjectives
- Conjunctions
- If clauses
- Prepositions
- Discursos: direto e indireto.
- Vozes: ativa e passive

METODOLOGIA DE ENSINO (Como se pretende ensinar?)

Aulas teóricas e práticas, através de debates sobre os temas em foco e a execução de exercícios que possibilitarão aos alunos a melhor absorção dos temas explanados em sala de aula. A metodologia do material didático permite que os alunos participem ativamente da aprendizagem, pois favorece no processo de aprendizagem, no que diz respeito às estruturas e o vocabulário da língua.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Participação das aulas, resolução de exercícios, trabalhos individuais, em grupo e provas. Cada bimestre terá no mínimo duas avaliações e no máximo três.
RECURSOS NECESSÁRIOS
Recursos audiovisuais (datashow), aparelho de som, pincéis, quando branco, apostilas e livro didático.

BIBLIOGRAFIA
MARQUES, AMADEU ONSTAGE: ENSINO MÉDIO/ AMADEU MARQUES – VOLUME 2. SÃO PAULO: ÁTICA, 2010.
TORRES, NELSON GRAMÁTICA PRÁTICA DA LÍNGUA INGLESA: O INGLÊS DESCOMPLICADO/ NELSON TORRES. - 9. ED. – SÃO PAULO: SARAIVA, 2002.
MURPHY, RAYMOND ESSENTIAL GRAMMAR IN USE/ INTERMEDIATE. THIRD EDITION. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2004.

Monteiro – Instrumental Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

DISCIPLINA: INGLÊS TÉCNICO E INSTRUMENTAL I			
CARGA HORÁRIA: 33 HORAS	PERÍODO: 1º	SEMESTRE LETIVO: 2012.1	CRÉDITOS: 02
OBJETIVOS			
- Compreender textos de gêneros diversos utilizando as estratégias/técnicas de leitura; - Desenvolver habilidades e/ou procedimentos sistematizados.			
EMENTA			
Conscientização do Processo de Leitura. Gêneros textuais. Níveis de Compreensão. Estratégias de Leitura. Dicas Tipográficas, Prediction, Skimming, Scanning, Selectivity, Flexibility. Inferência. Palavras cognatas e repetidas. Uso do Dicionário, Grupo ou Sintagma Nominal. Grupo ou Sintagma Verbal. Conectivos/Marcadores/Palavras de Ligação. Referência.			
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			
UNIDADE	ASSUNTO		
I	NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE LEITURA. TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A RELAÇÃO COM O ESP SIGNIFICADOS; CONCEITO DE LEITURA; IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA; ESP (INGLÊS INSTRUMENTAL).		
II	ESTRATÉGIAS DE LEITURA. CONSCIENTIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA - PROCESSO DE INFORMAÇÃO; PROCESSOS PSICOLINGÜÍSTICOS EM LEITURA; PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SONDAGEM DE INTERESSES. GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS; ACRONYMS & ABBREVIATIONS (RELACIONAR COM AS ESTRATÉGIAS)		
III	ESTRATÉGIAS DE LEITURA: SKIMMING ESTRATÉGIAS DE LEITURA: SCANNING		
IV	TÉCNICAS DE LEITURA: PREDICTION; SELECTIVITY; FLEXIBILITY. O USO DO DICIONÁRIO		
	REVISÃO E AVALIAÇÃO		
MÉTODOS E TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM			
Aulas expositivas e dialogadas utilizando textos de gêneros diversos; Exercícios; Dinâmica de grupo através de discussões/debates; Seminários; Músicas; Filmes, entre outros.			
RECURSOS DIDÁTICOS			
Quadro branco; Pincel atômico; Laboratório de Línguas – gravador, headphones, TV, Vídeo, Microcomputador/Retroprojeto; CDs, DVDs; entre outros.			
TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
Pesquisa; Exercícios/Trabalhos Orais e Escritos; Avaliações Orais e/ou Escritas (provas individuais e/ou em grupo com e/ou sem consulta); Debates/Discussões Seminários/Apresentações.			
ÉPOCA DAS AVALIAÇÕES			
1ª Avaliação: Unidades – I e II			
2ª Avaliação: Unidades – III e IV			
BIBLIOGRAFIA			
Básica:			
EDMUNDSON, M. V.da S. <i>Leitura e Compreensão de textos no Livro Didático de Língua Inglesa</i> . João Pessoa: Editora do CEFET-PB, 2008.			
MARCUSCHI, L. A. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> . São Paulo: Parábola, 2008.			

Complementar:

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos.** In: The ESPECIALIST, 25. 2: 107-129. PUC-SP, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Editora Pontes, 2000.

DIONÍSIO, P. A. et al. Organizadoras. **Gêneros Textuais e Ensino.** 2a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Editora Pontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: O que são e como se classificam?** Recife: Editora da UFPE, 2000.

NUTTAL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language.** London: Heinemann, 1982.

Cabedelo – Inglês Marítimo Extensão

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA	 CRPNM CENTRO DE REFERÊNCIA EM PESCA E NAVEGAÇÃO MARÍTIMA
PROJETO PEDAGÓGICO	
1 – Identificação: Curso de Extensão em Língua Inglesa – Nível Básico	
Contextualização da(s) localidade(s) onde ocorrerá o curso: O curso será oferecido no CRPNM (Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima), localizadas na cidade de Cabedelo no estado da Paraíba. O município de Cabedelo tem 57.944 habitantes (IBGE/2010), constituída por nove municípios (Lei Complementar Estadual nº 59, de 2003). As principais atividades econômicas são indústria, comércio e prestação de serviços, além de um significativo número de pescadores e pescadoras, que sobrevivem da pesca artesanal. A cidade conta com 11,5% de analfabetos e com proporção de 22,8% de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo. Muitos deles não querem retornar a escola apenas para estudar, mas para ter uma atividade imediata de aprendizado prático e que seja além de um meio de adentrar ao mundo de trabalho, uma oportunidade de aprender coisas novas, o que causa uma elevada auto-estima a todos que acessam esse curso.	
2 – Justificativa pela escolha da formação inicial / qualificação profissional: O polo pesqueiro do Estado da Paraíba concentra-se destacadamente na costa litorânea e tem a pesca artesanal como predominante no setor abrangendo mais de 80% da frota pesqueira paraibana. Entretanto, o pescador artesanal sem acesso a novas tecnologias e conhecimentos que permitam a utilização dos instrumentos náuticos e eletrônicos de auxílio a navegação, ainda executam técnicas e métodos rudimentares na sua atividade laboral, consequentemente resultando uma baixa produção e desempenho de suas atividades. Por isto se faz necessário que estes pescadores passem por uma qualificação focada na comunicação básica em língua estrangeira para que possam melhorar e desenvolver de forma rentável e eficiente sua atividade em terra e no mar. No caso dos “embarcados” o curso possibilita a oportunidade de conhecer a língua estrangeira e utilizá-la associando aos conhecimentos já adquiridos nesta área. Então se faz mister a intervenção do IFPB, através do processo de formação inicial, qualificar essa categoria, no objetivo de proporcionar novos saberes àqueles que estes agentes já possuem com intuito de melhorar sua relação com o seu ambiente de trabalho, que é o mar, além de melhorar a qualidade de vida de sua família e da comunidade.	
2.1 – Objetivos do curso: - Qualificar pescadores artesanais e industriais, seus familiares, embarcados e pessoas da comunidade em geral que tenha interesse em atuar na área de pesca e transporte marítimo quanto às quatro habilidades no aprendizado de uma língua	

estrangeira: fala, escuta, escrita e leitura; - Capacitar os alunos a fim de que estes obtenham melhores resultados no desenvolvimento do seu trabalho no mar, aumentando a produtividade pesqueira e segurança da integridade física da tripulação e salvaguarda da vida humana através da compreensão da língua inglesa; - Oportunizar a estes alunos o aprendizado da língua inglesa e dar suporte sócio-cultural no tocante à língua aprendida com o objetivo de favorecer a perspectiva de empregabilidade em embarcações mais modernas e equipadas da pesca industrial, como no caso de alunos egressos que entraram no mercado de trabalho local e em outros estados.		
2.2 – Carga horária Total: 160h	Carga Horária Formação Profissional: 136h	Carga Horária Complementar: 24h
2.3 – Duração do curso: 1 semestre	2.4 – Quantidade de vagas ofertadas: 30 vagas	2.5 – Quantidade de turmas ofertadas: 01 turma
2.6 – Requisito de escolaridade: Ter concluído a 1ª Etapa do Ensino Fundamental.		
2.7 – Descrição da forma de acesso / processo de seleção que será utilizado: O acesso será semestral através de seleção pública definida por edital, onde os critérios serão: - Ser pescador ou marisqueira e/ou seus familiares; - Comunidade em geral - Possuir a escolaridade e/ou conhecimentos exigidos; - Ordem na inscrição.		
2.8 – Perfil profissional do egresso do curso: Os alunos saem aptos às seguintes competências: • Expressar-se oralmente em nível básico em diferentes situações no contexto da área de pesca e navegação marítima; • Compreender diálogos básicos em inglês; • Entender textos em inglês; • Redigir e-mails em inglês; • Compreender instruções básicas na área de pesca e navegação marítima.		
2.9 – Avaliação da aprendizagem: A avaliação da aprendizagem definida para o Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima do IFPB deve englobar todos os momentos e recursos da aprendizagem, cujo foco deverá ser o acompanhamento sistemático do processo formativo dos educandos e a avaliação do projeto pedagógico de cada curso. Tal proposta considera a avaliação como um elemento substancial do processo ensino-aprendizagem que deve direcionar-se para o diagnóstico dos resultados a serem alcançados pelos discentes, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme o que preconiza a LDB nº 9.349/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, deve-se garantir que as situações de aprendizagem sejam		

contextualizadas, interdisciplinares e, sobretudo, significativas para o educando, bem como a manutenção de diálogo contínuo professor e educando para detectar os avanços e pontos vulneráveis, além dos aspectos a serem aperfeiçoados na sua ação educativa. Para tanto, faz-se necessário, também, que os critérios e instrumentos de avaliação sejam planejados em consonância com a sua função formativa, utilizando-se de instrumentos diversificados, reconhecendo assim as formas diferenciadas de aprendizagem do educando no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

O processo avaliativo deverá ser realizado através dos diversos instrumentos, incluindo atividades realizadas em grupo ou individualmente, tais como: apresentação de trabalhos na língua inglesa; simulações de entrevistas; autoavaliação, entre outros, buscando detectar o grau de progresso do discente em processo de aquisição de conhecimento, expresso em notas, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), considerando-se os indicadores de conhecimento teórico e prático e de relacionamento interpessoal.

Serão realizadas no mínimo 02 avaliações por disciplina durante o curso, obtendo-se a nota final a partir da média aritmética dessas avaliações.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem do curso observará os seguintes aspectos:

1. A construção do conhecimento coerente com a formação integral dos alunos, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelo educando;
2. Participação efetiva nas atividades realizadas;
3. A frequência constando de 75% de participação nas atividades regulares do curso.
4. Situações práticas que demonstrem os conhecimentos desejados.

2.10 – Descrição das instalações e equipamentos que deverão ser utilizados no curso:

2.10.1.1 – Salas de aula:

Sala de aula ampla, com iluminação adequada, equipada com carteiras estudantis, aparelhos eletrônicos, quadro branco e ar condicionados.

2.10.1.2 – Outros – Assistência estudantil:

Com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, disposto pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, e mais particularmente com a Política de Assistência Estudantil do IFPB, aprovada pelo Conselho Superior da Instituição em 25 de fevereiro de 2011 com a resolução nº 12, os alunos têm o direito de acesso a bens e serviços que interfiram direta ou indiretamente sobre sua permanência no curso e êxito escolar. Esse acesso se materializa através de Programas contemplados pela Política de Assistência Estudantil do IFPB e a participação dos alunos varia de acordo com suas necessidades e critérios específicos desses Programas.

Atualmente os Programas da Assistência Estudantil do IFPB são:

- I - Programa de Benefícios Sócio assistenciais;
- II - Programa de Alimentação;
- III - Programa de Atenção a Saúde do Estudante;
- IV - Programa de Moradia;

V - Programa de Iniciação ao Trabalho;
 VI - Programa de Integração dos Estudantes Ingressos;
 VII - Programa de Material Didático Pedagógico;
 VIII Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais;
 IX - Programa de Atualização para o Mundo do Trabalho;
 X - Programa de Apoio Pedagógico;
 XI – Programa de Auxílio Transporte.

2.11 – Certificados:

A Certificação Qualificação Profissional será expedida pelo Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima – CRPNM, outorgando o certificado de **Inglês Básico** ao aluno.

2.12 – Conteúdo:

Unit 1: Names and greetings; verb to be; subject pronouns; countries and nationalities; numbers; alphabet; possessive adjectives.

Unit 2: Objects; plurals; adjectives; imperatives; imperatives.

Unit 3: Time; present simple; verbs for routine; word order.

Unit 4: Jobs; parts of a house; there is/are; parts of a ship.

Unit 5: Past simple regular, irregular verbs and verb to be.

Unit 6: English applied to maritime situations.

Unit 7: Maritime English – The Job

Unit 8: Maritime English – The Vessel

Unit 9: Maritime English – Safety

Unit 10: Maritime English – Directions

Unit 11: Maritime English – What's happening?

Unit 12: Maritime English – Food

Unit 13: Maritime English – Emergency

Unit 14: Maritime English – Basic Nautical Terminology

Carga horária ministrada em aulas de 50 minutos.

2.13 – Proposta de metodologias de trabalho:

O público alvo do Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima do IFPB

constitui-se, principalmente, de pescadores e filhos de pescadores, profissionais marítimos que não conseguiram postos de trabalho na sua primeira formação, além de pessoas com as mais diversas formações que buscam no setor de marítimo-pesqueiro uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, a metodologia adotada por esse Centro deve ser voltada para educação de jovens e adultos, na perspectiva “freiriana”, uma vez que muitos dos alunos ingressos não têm uma formação acadêmica consolidada ou possuem uma formação insuficiente; fazendo com que os conteúdos tenham um significado para os alunos, trabalhando de modo interdisciplinar e contextualizada, devendo incluir nessa metodologia atividades que visem a ampliação do senso crítico-reflexivo, subsidiando a participação na vida social.

O trabalho com essa perspectiva crítica requer um tempo para o diálogo, invariavelmente, necessário entre educadores, conteúdos e disciplinas, bem como para atividades integradas, buscando trabalhar o conhecimento numa relação respeitosa e construtiva com seu alunado nos diversos momentos de exploração de todas as linguagens e leituras possíveis da realidade. Nessa perspectiva, concebendo o educando como sujeito capaz de se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora, metodologicamente dever-se-á:

- Fazer uso de todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, e o protagonismo no desenvolvimento de situações profissionais e sociais;
- Desenvolver Atividades Teórico-Práticas em nível de conhecimentos e de oportunidade de contatos com as situações reais de vida e de trabalho;
- Viabilizar atividades de extensão, de campo e visitas técnicas sob a ótica de várias disciplinas.

Assim, fazer Educação de Jovens e Adultos com qualidade, numa área tão específica quanto da pesca, requer do corpo docente uma prática reflexiva, e aprimoramento contínuo da própria prática, imprimindo à sua ação uma intencionalidade, uma decisão pedagógica sustentável. Ensinar a aprender e aprender a ensinar, a pensar, auxiliar o alunado a buscar uma perspectiva crítica dos conteúdos e práticas, a enxergar a realidade em que está inserido.

Equipe Técnica:

Professor de língua inglesa;

Pedagogo;

Assistente social;

Psicólogo;

Coordenador do Centro de Formação em Pesca e Cultura Marinha;

Coordenador de Ensino de Pesca e Aquicultura;

Diretor do CRPNM.

ANEXO B - Requerimento**REQUERIMENTO**

À Direção de Ensino do IFPB *Campus* _____;

Eu, **Márcia de Albuquerque Pereira**, venho requerer a aplicação de estudo no IFPB *Campus* _____, com a gravação em áudio e vídeo de aulas ministradas pela professora colaboradora _____, bem como o registro fotográfico das dependências do *campus*, para realização do projeto de pesquisa de doutorado intitulado **“Configurações do trabalho docente no discurso de professoras de inglês: uma experiência de formação à luz do interacionismo sociodiscursivo”** vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora Dra. Carla Lynn Reichmann.

Nestes termos,

Pede deferimento.

_____, ____/____/____

Márcia de Albuquerque Pereira

ANEXO C – Termos de Consentimento

Professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre o trabalho do professor de língua inglesa, situa-se no contexto da linguística aplicada e de formação do professor e está sendo desenvolvida por Márcia de Albuquerque Pereira, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann.

O objetivo do estudo é analisar como o trabalho docente é configurado nos discursos de professoras de língua inglesa de diferentes modalidades de ensino no Instituto Federal da Paraíba. A finalidade deste trabalho é contribuir para área de formação de professores de inglês.

Solicitamos a sua colaboração para utilização para fins de análise das gravações em áudio e vídeo de suas aulas e das seções de autoconfrontação, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Letras e Linguística (Aplicada) e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Caso necessário, no decorrer da pesquisa, sua identificação será dada através de uma letra ou de um pseudônimo, garantindo o caráter confidencial da pesquisa, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entre em contato com a pesquisadora:

Márcia de Albuquerque Pereira.

Endereço de Trabalho:

IFPB- Campus Campina Grande.

Avenida Tranquilino Coelho Lemos, 671. Bairro Dinamérica.

Campina Grande- PB.

CEP 58.432-300. Tel.: 2102-6200.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Alunos Maiores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Nossa pesquisa intitulada “Configurações do trabalho docente no discurso de professoras de inglês: uma experiência de formação à luz do interacionismo sociodiscursivo” é sobre o trabalho do professor de língua inglesa, situa-se no contexto da linguística aplicada e de formação do professor e está sendo desenvolvida por Márcia de Albuquerque Pereira, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann.

O objetivo do estudo é analisar como o trabalho docente é configurado no discurso de professoras de língua inglesa de diferentes modalidades de ensino no Instituto Federal da Paraíba. A finalidade deste trabalho é contribuir para área de formação de professores de inglês.

Solicitamos a sua colaboração, autorizando a participação em gravações em áudio e vídeo de aulas, como também a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Letras e Linguística (Aplicada) e em revistas científicas. Asseguramos o caráter confidencial da pesquisa, garantindo a privacidade dos participantes e que não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Esclarecemos que sua autorização é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa “Configurações do trabalho docente no discurso de professoras de inglês: uma experiência de formação à luz do interacionismo sociodiscursivo”, desenvolvida por Márcia de Albuquerque Pereira, e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do menor de idade

Assinatura Dactiloscópica

Responsável legal



Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entre em contato com a pesquisadora:

Márcia de Albuquerque Pereira.

Endereço de Trabalho:

IFPB- Campus Campina Grande.

Avenida Tranquilino Coelho Lemos, 671. Bairro Dinamérica.

Campina Grande- PB.

CEP 58.432-300. Tel.: 2102-6200.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Alunos menores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Nossa pesquisa intitulada “Configurações do trabalho docente no discurso de professoras de inglês: uma experiência de formação à luz do interacionismo sociodiscursivo” é sobre o trabalho do professor de língua inglesa, situa-se no contexto da linguística aplicada e de formação do professor e está sendo desenvolvida por Márcia de Albuquerque Pereira, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann.

O objetivo do estudo é analisar como o trabalho docente é configurado no discurso de professoras de língua inglesa de diferentes modalidades de ensino no Instituto Federal da Paraíba. A finalidade deste trabalho é contribuir para área de formação de professores de inglês.

Solicitamos a sua colaboração, autorizando a participação do(a) menor em gravações em áudio e vídeo de aulas, como também a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Educação, Letras e Linguística (Aplicada) e em revistas científicas. Asseguramos o caráter confidencial da pesquisa, garantindo a privacidade dos participantes e que não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Esclarecemos que sua autorização é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e autorizo a participação de _____, de _____ anos na pesquisa “Configurações

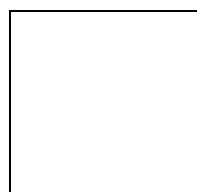
do trabalho docente no discurso de professoras de inglês: uma experiência de formação à luz do interacionismo sociodiscursivo” desenvolvida por Márcia de Albuquerque Pereira. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do menor de idade

Assinatura Dactiloscópica

Responsável legal



Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entre em contato com a pesquisadora:

Márcia de Albuquerque Pereira.

Endereço de Trabalho:

IFPB- Campus Campina Grande.

Avenida Tranquilino Coelho Lemos, 671. Bairro Dinâmica.

Campina Grande- PB.

CEP 58.432-300. Tel.: 2102-6200.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO D – Certidão do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 12ª Reunião realizada no dia 10/12/2013, o Projeto de pesquisa intitulado: **“CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO DE PROFESSORAS DE INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO”** da pesquisadora Márcia de Albuquerque Pereira. Prot. Nº 0655/13. CAAE: 22134013.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr.ª Eliane Marques da Silva
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618