

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

FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY

**O TRABALHO DO PROFESSOR INICIANTE DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA E AS FERRAMENTAS DOCENTES: UM CAMINHO
PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO?**

João Pessoa

2015

FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY

**O TRABALHO DO PROFESSOR INICIANTE DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA E AS FERRAMENTAS DOCENTES: UM CAMINHO
PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO?**

Tese apresentada à banca examinadora da
Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do título de doutor na área de concentração
em Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado

João Pessoa

2015

M386t Freudenberger, Francieli Martiny.

O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento? / Francieli Freudenberger Martiny.- João Pessoa, 2015.

542f. : il.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Professor iniciante - língua estrangeira. 3. Ferramentas docentes. 4. Instrução ao sócia. 5. Figuras de ação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

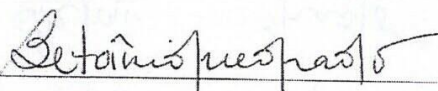
FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY

O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?

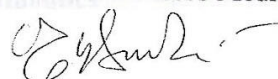
Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data: 27 de fevereiro de 2015

Banca Examinadora



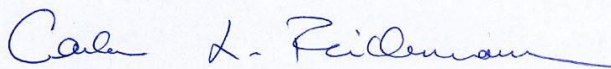
Profª Drª Betânia Passos Medrado – UFPB



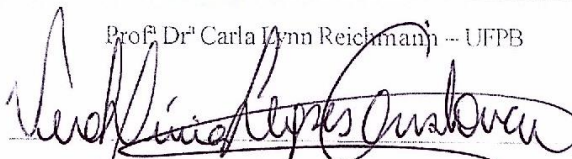
Profª Drª Ecaterina Bulea – UNIGE



Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira da Silva – UFPB



Profª Drª Carla Lynn Reichmann – UFPB



Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão – UFF



Profª Drª Williany Miranda da Silva – UFCG

A Luis Eugênio Martiny, e a nosso
pequeno Joaquim, porque a tese, o
amor e a vida não precisam ser
complicados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem guiado e abençoado meus passos.

À minha família, Armindo, Leonita e Marine, que me ensinou a sonhar e acompanhou cada momento deste caminho com amor e carinho extremos. A presença constante de cada um de vocês me torna mais forte e seu exemplo de perseverança me faz querer seguir sempre em frente.

À minha segunda família, Ailton, Rosani, Pedro, João, Fernanda, Tassi, Simone e Everson, por confiar na beleza dos nossos sonhos e dar-nos força para realizá-los.

Aos primos, irmãos e amigos Lucas, Daniela, Josemar e Anelise, pela torcida e pelas provocações.

À minha orientadora, Betânia, profissional e pessoa que sempre admirei, por me fazer confiar em meu próprio trabalho e guiar, de maneira tão carinhosa, amiga, respeitosa, leve e competente, todas as etapas dele. Seu dom alquimista deixou marcas inconfundíveis na minha constituição como pesquisadora, professora e ser humano.

À professora Ecaterina Bulea, pela acolhida tão carinhosa e frutífera na Universidade de Genebra. Seu exemplo de dedicação e humildade acadêmica me fizeram acreditar ainda mais no projeto que desenvolvemos e seu olhar perspicaz apontou rumos decisivos para a realização desta pesquisa.

Aos professores Taylor, Lina e Celestin, que se dispuseram a colaborar com a realização deste estudo e tanto me ensinaram. Sua generosidade e paciência são o principal estímulo para seguir em frente na busca pela qualificação de nossa profissão.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Regina Celi Pereira e Eliane Lousada, pelas valiosas contribuições e sugestões que deram rumo à fase final deste trabalho.

Aos professores do PROLING, Carla Reichmann, Pedro Francelino e Regina Celi, pelas oportunidades de aprender, conhecer e discutir durante as disciplinas.

Aos colegas do GELIT, por tantas discussões e inúmeros questionamentos lançados durante nossas reuniões, formais ou informais.

Às colegas do NELIV, Gerthrudes, Liane, Maíra, Renata e Rosy, por possibilitar o aprofundamento de questões que nos apaixonam e pelas deliciosas reuniões.

À CAPES, pela concessão da bolsa sanduíche que me possibilitou ampliar as perspectivas desta pesquisa.

Aos colegas do DLEM / UFPB, pelo apoio durante o período de afastamento e pela sincera torcida pelo sucesso deste trabalho.

Aos meus eternos mestres, Lucia Rottava, Sulany dos Santos e Hamilton Wielewicki, que semearam a inquietação por sempre conhecer mais e o respeito pela docência.

Às amigas e colegas Andrea, Elizabeth, Katia, Maria e Mariana, pelas risadas, pelos conselhos e pela parceria sem limites em todos os momentos.

Aos amigos Helio e Cíntia, Dudu e Ingrid, Adilson e Carla, por saber respeitar o silêncio ou a ausência e, mesmo assim, fazer cada momento compartilhado ser único e especial.

Aos amigos Daniela e Damião, que nos emprestaram o amor por essa terra, o desejo de aqui estar e a amizade para aqui permanecer.

A cada um de vocês, pessoas especiais em minha vida, meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar o papel das ferramentas no gênero profissional característico da atividade docente de professores iniciantes a partir das representações que eles constroem durante a atividade linguageira gerada pela Instrução ao Sósia. A proposição desta discussão visa compreender o desenvolvimento desses professores a partir das representações sobre as ferramentas típicas do trabalho docente. Este estudo encontra seu embasamento teórico nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008a) – área que atribui à linguagem papel fundamental na constituição e no funcionamento posterior das funções psíquicas humanas – e das Ciências do Trabalho, particularmente da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010) – que contribui para a compreensão da atividade docente como trabalho. A noção de desenvolvimento é construída a partir dos trabalhos de Vygotsky (1997c; 2007; 2009), complementados por Bronckart (2008c; 2013). Da mesma maneira, a definição do conceito de ferramentas docentes passa pela análise da proposta de Rabardel (1995) a respeito da Teoria Instrumental e propõe uma perspectiva funcional que adote a ação como elemento fundador. A geração dos dados desta pesquisa interpretativa e participante foi realizada por meio do dispositivo de Instrução ao Sósia, conduzido com três professores iniciantes – Taylor, Lina e Celestin – durante seu primeiro ano de atuação profissional como docentes de Línguas Estrangeiras. Esses professores participaram, durante um ano letivo, de um total de 19 sessões realizadas entre a pesquisadora/sósia e o professor iniciante/instrutor, todas seguidas de comentários escritos pelos professores como resposta à interação face a face. A análise dos dados foi conduzida a partir da noção de arquitetura textual formulada por Bronckart (2008c), privilegiando a identificação das Figuras de Ação (BULEA, 2010) e da função das ferramentas na atividade representada pelos professores. Os principais resultados apontam para a identificação das ferramentas características do trabalho desses professores iniciantes e as (res)significações que são a elas atribuídas durante o processo de análise da atividade promovido pela Instrução ao Sósia. Essas evidências conduzem à percepção de aspectos linguístico-textuais dos textos desses professores que podem ser identificados como indícios de desenvolvimento. Desse modo, a construção da experiência é caracterizada, a partir da discussão desses resultados, como um movimento que pode ser textualmente identificado e que é formado a partir de vivências singulares permeadas por conflitos de ordem subjetiva e coletiva.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Desenvolvimento. Ferramentas Docentes. Instrução ao Sósia. Figuras de Ação.

ABSTRACT

The main goal of this research is to investigate the role that tools play in the professional genre that is typical of the activity of beginning teachers as represented during the discursive activity fostered by the Instruction to the Double. This discussion aims at understanding the development of these teachers regarding the representations about the tools which are specific to teaching work. This study finds its theoretical support in the Sociodiscursive Interactionism proposals (BRONCKART, 1999; 2008a) – area that assigns to language a fundamental role in the constitution and the functioning of human psychic functions – and the Work Sciences, particularly the Clinic of Activity (CLOT, 2007; 2010) – which contributes to the understanding of teaching activity as work. The notion of development is built based on the works of Vygotsky (1997c; 2007; 2009), as complemented by Bronckart (2008c; 2013). Likewise, the definition of teaching tools goes through the analysis of Rabardel's (1995) proposal concerning the Instrumental Theory and it proposes a functional perspective that considers action as the founder element. The data generation process of this interpretative and participant research was carried out through the device called Instruction to the Double, conducted with three beginning teachers – Taylor, Lina and Celestin – during their first year of activity as Foreign Language teachers. These teachers participated, during one academic year, in 19 sessions performed between the researcher/double and the beginning teacher/instructor, all of them complemented by comments written by the teachers as a response to the face to face interaction. Data analysis took into consideration the notion of textual architecture, as stated by Bronckart (2008c), focusing on the identification of Action Figures (BULEA, 2010) and tools functions in the activity represented by teachers. Main results point to the identification of tools that are typical to the work of these beginning teachers and to the (re)significations attributed to them during the process of activity analysis promoted by the Instruction to the Double. These outcomes lead to the perception of linguistic and textual aspects that may be identified as evidence of development. Thereby, experience building is characterized, following these discussions, as a movement that may be identified in the texts and that is based on singular experiences permeated by conflicts originated from subjective and collective aspects.

Key words: Beginning teachers. Development. Teaching tools. Instruction to the Double. Action Figures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da atividade do professor em sala de aula	104
Figura 2 – Representação dos movimentos intrínsecos à Instrução ao Sósia	259
Figura 3 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Taylor	264
Figura 4 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Lina	265
Figura 5 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Celestin ..	266
Figura 6 – Principais ferramentas representadas por Taylor, Lina e Celestin	274
Figura 7 – Representações sobre a dimensão coletiva e a constituição do gênero docente ..	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Taylor	132
Quadro 2 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Lina	132
Quadro 3 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Celestin	133
Quadro 4 – Síntese da Sessão 1 realizada com Taylor	142
Quadro 5 – Síntese da Sessão 2 realizada com Taylor	150
Quadro 6 – Síntese da Sessão 3 realizada com Taylor	156
Quadro 7 – Síntese da Sessão 4 realizada com Taylor	161
Quadro 8 – Síntese da Sessão 5 realizada com Taylor	168
Quadro 9 – Síntese da Sessão 6 realizada com Taylor	169
Quadro 10 – Síntese das funções de planejamento e regulação nas ferramentas representadas por Taylor	171
Quadro 11 – Síntese das funções de mobilização e manipulação nas ferramentas representadas por Taylor	173
Quadro 12 – Síntese da Sessão 1 realizada com Lina	183
Quadro 13 – Síntese da Sessão 2 realizada com Lina	188
Quadro 14 – Síntese da Sessão 3 realizada com Lina	196
Quadro 15 – Síntese da Sessão 4 realizada com Lina	201
Quadro 16 – Síntese da Sessão 5 realizada com Lina	208
Quadro 17 – Síntese das funções de planejamento nas ferramentas representadas por Lina	210
Quadro 18 – Síntese das funções de mobilização e manipulação nas ferramentas representadas por Lina	212
Quadro 19 – Síntese da ferramenta Livro didático representada por Lina	214
Quadro 20 – Síntese da Sessão 1 realizada com Celestin	222
Quadro 21 – Síntese da Sessão 2 realizada com Celestin	228
Quadro 22 – Síntese da Sessão 3 realizada com Celestin	231
Quadro 23 – Síntese da Sessão 4 realizada com Celestin	233
Quadro 24 – Síntese da Sessão 5 realizada com Celestin	239
Quadro 25 – Síntese da Sessão 6 realizada com Celestin	244
Quadro 26 – Síntese da Sessão 8 realizada com Celestin	249
Quadro 27 – Síntese da ferramenta Livro didático representada por Celestin	251
Quadro 28 – Síntese das ferramentas representadas por Celestin	252
Quadro 29 – Sistematização das características das Figuras de Ação	270

SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. A investigação do desenvolvimento humano: perspectivas inauguradas por Vygotsky	23
2.1. A noção de desenvolvimento em Vygotsky	24
2.1.1. A lei genética geral do desenvolvimento cultural	28
2.1.2. A ZPD como conceito articulador	36
2.2. A perspectiva vygotskiana (re)interpretada: leituras contemporâneas	43
2.3. Contribuições do ISD para a compreensão do desenvolvimento humano	51
2.3.1. Figuras de Ação	62
2.4. Síntese parcial	70
3. O trabalho do professor e suas ferramentas	73
3.1. Gênero profissional docente: contribuições da Clínica da Atividade	74
3.2. Análise da abordagem instrumental: a gênese instrumental em foco	85
3.3. Ferramentas no trabalho docente	97
3.4. Síntese parcial	106
4. Instrução ao Sósia e professores iniciantes: decisões metodológicas	109
4.1. Natureza da pesquisa	109
4.2. Contexto e participantes	111
4.2.1. O curso de extensão em línguas	112
4.2.2. Perfil dos professores em formação inicial	114
4.3. Procedimentos de geração de dados: Instrução ao Sósia	116
4.3.1. Descrição das sessões	126
4.4. Procedimentos de seleção e análise de dados	133
4.5. Síntese parcial	136
5. Ferramentas e professores iniciantes: ações e desenvolvimento	138
5.1. Formação inicial e trabalho docente: conflitos na atividade de Taylor	138
5.1.1. Discussão e síntese da análise da atividade de Taylor	170
5.2. Dimensões subjetivas e coletivas na constituição da atividade de Lina	177
5.2.1. Discussão e síntese da análise da atividade de Lina	210
5.3. A ação modelada e a representação da experiência na atividade de Celestin	215

5.3.1. Discussão e síntese da análise da atividade de Celestin	250
5.4. Figuras de Ação, significações e desenvolvimento: a atividade do professor iniciante desvelada pela Instrução ao Sósia	255
5.4.1. A Instrução ao Sósia e a atividade de professores iniciantes	255
5.4.2. As Figuras de Ação e as representações sobre o trabalho dos professores iniciantes	262
5.4.3. As ferramentas docentes: entre apropriação e catacreses	274
5.4.4. Significação e desenvolvimento: indícios marcados nos textos	281
6. Conclusões	285
Referências Bibliográficas	299
APÊNDICE A – Questionário para levantamento de dados biográficos	312
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	314
APÊNDICE C – Notações utilizadas na transcrição dos dados	316
APÊNDICE D – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Taylor	317
APÊNDICE E – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Lina	367
APÊNDICE F – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Celestin	423
ANEXO A – Comentários escritos produzidos por Taylor	519
ANEXO B – Comentários escritos produzidos por Lina	533
ANEXO C – Comentários escritos produzidos por Celestin	537

1 Introdução

“9. ‘O que pode acontecer de imprevisto na leitura?’ – Eu me pergunto isso até hoje. [...] É possível que algum dia aconteça algo diferente, e tenho que saber ‘driblar’ a situação no momento em que ela ocorra.”

(Taylor – Sessão 3 – texto reflexivo)

Investigar a formação de um professor implica não somente compreender os processos formativos nos quais ele está envolvido, mas também o próprio professor, enquanto indivíduo que passa por transformações e, muitas vezes, por conflitos. A definição, portanto, de um objeto de pesquisa que privilegie a compreensão do desenvolvimento do professor complementa os relevantes resultados alcançados por pesquisas, no âmbito da Linguística Aplicada, cujo objetivo é estudar e aperfeiçoar os cursos de formação, inicial ou continuada (tais como MAGALHÃES, 2004; DENARDI, 2009; CELANI, 2010; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011; CRISTOVÃO, 2011, PEREIRA, R., 2012; REICHMANN, 2013, dentre tantas outras). A relação entre esses dois propósitos de investigação tem se mostrado bastante frutífera, como demonstram as pesquisas de Fogaça (2010), Reichmann (2012), Medrado (2013), Bueno, Lopes e Cristovão (2013), por exemplo, que também elegem o período inicial da docência como objeto de pesquisa.

A definição desse momento do trabalho do professor como foco de investigação foi sendo construída, na minha própria formação profissional, desde o período de graduação. Lembro-me da tensão das primeiras aulas ministradas no estágio supervisionado, do receio em “assumir” turmas em escolas regulares e cursos livres por meio de programas de bolsa estágio e, principalmente, do medo em tornar-me professora responsável pela disciplina de Língua Inglesa, logo após a conclusão do curso. Amedrontava-me, especialmente, a ideia de estar frente a um grupo de alunos e precisar agir em resposta a um dos incalculáveis e inimagináveis imprevistos que essa situação poderia oferecer. Frequentemente conversava com outros colegas sobre esses sentimentos negativos e o conselho que ouvia era algo como: “com o tempo você ganha experiência”.

Essa afirmação, que muitos tomavam como incontestável, gerava em mim ainda mais questionamentos: Como se ganha experiência? Quando um professor deixa de ser novato? Como é sentir-se experiente? Uma primeira tentativa de responder a essas inquietações foi traçada durante o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Língua Inglesa, quando propus uma comparação das crenças de ensinar de alunos do primeiro e do último semestre do

referido curso. Apesar de ter identificado algumas diferenças entre as crenças de ingressantes e de concluintes, os resultados dessa primeira, e inexperiente, pesquisa não atenderam às minhas dúvidas e inquietações, pois levavam prioritariamente a questionamentos sobre o próprio processo de formação.

Decidi, então, como Trabalho de Conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu*, acessar o problema a partir de outro ponto de vista: privilegiando o fazer de um professor já experiente. Tive a oportunidade de observar e gravar suas aulas e, em seguida, entrevistar esse professor sobre alguns pontos, particularmente os mecanismos de correção dos erros linguísticos orais cometidos pelos alunos. Ainda que tenha sido uma oportunidade ímpar para minha formação acadêmica, as dúvidas permaneciam, pois não consegui explicitar a origem daquelas práticas e experiências na atividade do professor.

Concomitante a essas investidas acadêmicas, passei a dar aulas, inicialmente em um curso livre, para turmas de todos os níveis de Língua Inglesa e, um ano depois, em duas escolas diferentes, para grupos do Ensino Fundamental e Médio. Ainda que não fosse mais considerada como “estagiária” pelos colegas e pelas equipes de coordenação, frequentemente via-me frente a situações, tanto dentro quanto fora da sala de aula, para as quais eu não me sentia preparada. A meu ver, eu ainda precisava “ganhar experiência” para sentir-me segura na profissão que havia escolhido.

Busquei alcançar essa segurança em uma nova pesquisa, realizada durante o Curso de Mestrado em Letras. Na oportunidade, acompanhei aulas de Língua Inglesa ministradas para uma turma do Curso de Letras, a fim de identificar como é construído o conhecimento linguístico do futuro professor. Novamente, as reflexões possibilitadas por esse estudo versavam sobre o próprio processo formativo e as oportunidades de uso da língua estrangeira oferecidas aos professores em formação inicial.

A intenção de compreender o que configura o fazer de um professor iniciante, compreendido como aquele professor que estabelece seus primeiros contatos profissionais com a docência, tornou-se ainda mais relevante quando passei a atuar como formadora de outros professores, na condição de professora do Curso de Letras. A aproximação com disciplinas de caráter didático-metodológico, tais como Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado, dava-me oportunidades de observar, em meus alunos, professores iniciantes, os mesmos receios e as mesmas tensões que eu havia também experimentado.

O interesse em tornar essa inquietação um objeto de pesquisa intensificou-se quando tive a oportunidade, a partir de 2009, de coordenar os Cursos de Extensão em Línguas Estrangeiras, oferecidos pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da

Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esses cursos contavam com os próprios alunos do Curso de Letras como seus professores. Por conta disso, a perspectiva formativa demonstrava-se essencial, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos professores envolvidos naquele contexto.

Desse modo, se no início da minha caminhada acadêmica as perguntas estavam direcionadas a como eu mesma conseguiria “tornar-me experiente”, minha atuação com professores em formação inicial levou-me ao questionamento de como eu poderia contribuir com esse processo. Em resumo, que orientações eu poderia dar a esses professores iniciantes que fossem além daquelas que eu mesma ouvia de meus colegas.

Há, além disso, outro fator decisivo para que a pesquisa aqui apresentada fosse possível: o contato com o campo de investigação promovido pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). As percepções de que a produção linguageira do professor poderia constituir o objeto sob investigação e de que ele deveria tornar-se o principal participante, dada sua condição de verdadeiro trabalhador, foram sendo construídas a partir de leituras dos textos de Bronckart (1999; 2006; 2008a), Machado (2004) e Guimarães, Machado e Coutinho (2007). Tais textos levaram-me a compreender que minha intenção de pesquisa encontrava espaço no programa de trabalho do ISD, à medida que são previstas três etapas de análise da atividade, quais sejam: 1) os “principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano”; 2) os “processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação [...] de determinados aspectos desses pré-construídos” e 3) os “efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida” (BRONCKART, 2008a, p.111).

A contribuição deste estudo encontra-se no terceiro nível de análise desse programa, uma vez que objetiva acompanhar o desenvolvimento de professores durante seu primeiro ano de trabalho. Desse modo, os processos de mediação são aqui tomados sob duas perspectivas. A primeira remete à mediação que a produção linguageira possibilita aos processos psíquicos e conscientes do professor iniciante. A segunda refere-se à mediação promovida pelas ferramentas de trabalho docente.

Com relação ao papel da linguagem na formação e no funcionamento subsequente do psiquismo humano, o ISD adota e complementa as proposições vygotskianas a respeito do significado das palavras enquanto unidade de análise do pensamento consciente. Enquanto postulado de base, essa concepção é retrabalhada por autores ligados ao ISD (BRONCKART, 2008a; 2013; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; ÉRNICA, 2011) a fim de expandi-la e

esclarecê-la com o auxílio de conceitos advindos especialmente da linguística (tais como os trabalhos de SAUSSURE, 2004; 2006 e VOLOSHINOV, 2010).

Já a segunda perspectiva, ainda que também tenha origem no trabalho de Vygotsky (2007; 2009, por exemplo), demanda uma ampliação da base teórico-epistemológica da pesquisa. Essa dimensão implica uma compreensão da atividade do trabalhador proporcionada pelas Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010; FAÏTA, 2003; AMIGUES, 2003; SAUJAT, 2003; 2004a) e mobiliza conceitos tais como o de trabalho real e de gênero da atividade². Além disso, essa área propõe dispositivos para que o próprio trabalhador faça a análise de suas práticas, o que pode promover desenvolvimento.

A interrelação dessas duas perspectivas é compartilhada com inúmeras pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho – GELIT, do qual faço parte. De maneira geral, os projetos vinculados a esse grupo de pesquisa buscam evidenciar a pertinência do aparato disponibilizado pelo ISD para orientar investigações que versam sobre diferentes práticas de letramento docente, sobre cenas de didatização da escrita e sobre distintas dimensões do trabalho educacional.

O contato com essas noções e com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores dessas áreas foi decisivo para que a pesquisa que aqui proponho tomasse forma. Inicialmente houve a compreensão de que a própria atividade do professor poderia ser constituída como objeto de investigação. Em seguida, foi tomada a decisão de eleger os textos produzidos por professores iniciantes, em situação de análise de suas práticas, como principais dados a serem analisados. Por fim, ocorreu o esclarecimento de que, tendo em vista o programa de trabalho do ISD, a própria noção de desenvolvimento poderia ser discutida e investigada.

Constituir o trabalho do professor iniciante como objeto de investigação faz parte de um amplo movimento em prol da valorização do trabalho docente, já que promove uma compreensão de questões centrais ao fazer do professor, suas condições de realização e suas significações. Tal esforço teórico-metodológico contrasta com representações, ainda corriqueiras, de que essa profissão, apesar de sua longa história e tradição, é opaca e dependente de fatores individuais, tais como a personalidade do professor. Clot (2010) define, nesse sentido, que a observação do movimento de integração de um trabalhador iniciante no contexto profissional possibilita a percepção, indireta, daquilo que constitui aquele ofício. Ainda segundo o autor, “é apenas quando se prepara uma reavaliação [...] que as regras do gênero aparecem. É no momento que é perturbado que o gênero é visto” (CLOT, 2007, p.40).

² Os conceitos citados nesta Introdução são apresentados e discutidos nos Capítulos 2 e 3.

Essa perturbação do gênero profissional pode ocorrer no momento em que os professores têm seu primeiro contato com as práticas características dessa atividade. É na condição de iniciantes que os professores parecem buscar por explicitações daquelas dimensões tomadas como subjacentes ou intrínsecas à sua profissão. Conforme Lousada (2011, p. 94), buscar “o esclarecimento dessas regras implícitas talvez pudesse dar pistas para novos professores ou, ainda, para professores em dificuldade”. Defendo, desse modo, que o acompanhamento de professores em seu período inicial de contato com o gênero docente pode ajudar a esclarecer elementos e dimensões característicos dessa atividade e, assim, trazer contribuições para o aperfeiçoamento dos processos formativos.

Outros autores também definem o trabalho iniciante como seu objeto de pesquisa, tais como Ria (2004; 2012) e Saujat (2002; 2004b), por exemplo. As contribuições desse último pesquisador do campo da Ergonomia são de particular interesse para a constituição do presente estudo. Isso porque o autor argumenta que exista um “gênero debutante” (SAUJAT, 2004c, p.2), caracterizado pela ocorrência de recursos intermediários elaborados, pelos professores iniciantes, para superar dificuldades provenientes de um domínio parcial e provisório do gênero profissional que caracteriza a atividade de professores experientes. Segundo o pesquisador, a atividade docente impõe a todos os professores iniciantes obstáculos semelhantes, o que os leva a gerar estratégias e comportamentos que apresentam traços comuns.

Dentre esses recursos intermediários, Saujat (2004c) discute a grande importância que têm, para esses professores, as técnicas que lhes permitem iniciar ou tomar a aula (*prendre la classe*), tais como o controle da movimentação dos alunos em aula e dos seus turnos de fala. O principal objetivo inerente a essa atitude, conforme Saujat (2002), seria o de manter os alunos trabalhando, o que poderia auxiliar na construção de referências sobre o papel de cada um na constituição do meio-aula. Uma vez estabelecidas essas regras, o professor iniciante poderia então fazer a aula (*faire la classe*).

A dissociação desses dois processos, que, segundo Saujat (2004c), na atividade de professores experientes aconteceriam conjuntamente, permite uma ritualização dos pontos de referência. Além disso, o recurso a essa estratégia visa a oferecer segurança ao próprio professor, criando um ambiente que possibilite a aprendizagem dos alunos e a sua própria. Uma consequência, apontada por Félix e Saujat (2007), dessa preocupação demasiada com a organização e a gestão da aula seria a de que os professores iniciantes têm dificuldades em dedicar seu trabalho à atividade didática dos alunos. Para os autores, a fim de alcançar

eficácia, o professor precisa encontrar meios de entrelaçar as técnicas de gestão com as necessidades didáticas, criando um meio que oportunize de fato a aprendizagem.

São esses aspectos típicos da atividade do professor iniciante que levam Medrado (2013, p.192) a caracterizar a formação inicial como o campo propício para a discussão sobre as “desordens passageiras da atividade docente”. Segundo a autora, esses conflitos podem levar os professores iniciantes a transformar as situações de sala de aula, assim como as maneiras como elas são concebidas. Essas mudanças dizem respeito, no estudo realizado pela autora, a um maior conhecimento sobre as potencialidades e as limitações das ferramentas docentes tendo em vista a situação específica na qual esses professores iniciantes atuavam – ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual.

Assim, a maneira como cada professor compreende e integra as ferramentas características do gênero docente em sua atividade depende das relações específicas que ele constrói com seus alunos e com seu meio de trabalho (FAÏTA, 2003). Ainda que esses recursos de mediação comportem elementos de prescrição, segundo Amigues (2004), são as necessidades e os impedimentos que se apresentam ao agir do professor iniciante que acabam influenciando a formatação que as ferramentas assumem em seu trabalho e as funções pelas quais elas são mobilizadas.

Desse modo, as ferramentas participam da própria definição daquilo que constitui o trabalho humano (MACHADO, 2007), não sendo diferente na atividade docente. Portanto, a compreensão dos processos de integração e utilização das ferramentas pode lançar luz sobre o entendimento daquilo que caracterize o próprio gênero profissional docente. A principal contribuição da presente pesquisa com relação a esse aspecto remete à discussão sobre o estatuto dessas ferramentas no trabalho do professor, bem como desses processos, que podem ser denominados apropriação (CLOT, 2007; 2010) ou gênese instrumental (RABARDEL, 1993; 1995).

Essas decisões teórico-metodológicas possibilitaram a proposição da presente pesquisa, que busca investigar o papel das ferramentas no gênero profissional característico da atividade docente de professores iniciantes a partir das representações que eles constroem durante a atividade linguageira proporcionada pela Instrução ao Sósia. Dito de outra forma, este estudo apresenta como objetivo geral compreender o desenvolvimento de professores iniciantes a partir de suas representações sobre as ferramentas características do trabalho docente.

Tal propósito de investigação pode ser melhor compreendido a partir da perguntas de pesquisa que guiaram a constituição deste trabalho:

1. Quais ferramentas características do trabalho do professor são representadas nos textos produzidos por professores iniciantes durante a análise de suas práticas oportunizada pelo dispositivo de Instrução ao Sósia?
2. Quais significações são atribuídas a essas ferramentas nesses textos? Em que medida essas representações indicam a compreensão que esses professores têm a respeito da atividade docente?
3. Quais aspectos linguístico-textuais podem ser tomados como indicativos de desenvolvimento desses professores iniciantes?

Frente a esses questionamentos, o presente estudo objetiva:

1. Identificar quais ferramentas do trabalho docente são representadas nos textos produzidos por professores iniciantes durante as sessões de Instrução ao Sósia.
2. Analisar as significações que esses professores iniciantes atribuem a essas ferramentas e seu uso em sua atividade de trabalho.
3. Identificar e discutir quais aspectos dos textos produzidos durante as Instruções ao Sósia podem constituir indícios de desenvolvimento.

Realizadas essas escolhas e definições, a tese central defendida por este trabalho é postulada da seguinte forma: o acompanhamento e a análise dos textos produzidos por professores iniciantes durante o procedimento de Instrução ao Sósia, no qual é realizada uma interpretação de sua atividade docente e, particularmente, das ferramentas características desse trabalho, pode desvelar aspectos linguístico-textuais que constituem indícios de desenvolvimento.

Tal proposição é investigada por meio do acompanhamento de três professores iniciantes durante seu primeiro ano de atuação. O contexto selecionado é um curso de Extensão em Línguas Estrangeiras oferecido pelo DLEM na UFPB, que oferece aulas de Línguas Alemã, Espanhola, Francesa e Inglesa para a comunidade acadêmica e geral, ministradas por alunos da Graduação que são, por sua vez, acompanhados por tutores. Esses professores, chamados de Taylor, Lina e Celestin no presente estudo, participaram de sessões de Instrução ao Sósia, realizadas mensalmente, ao longo de um ano letivo, entre a pesquisadora e cada professor individualmente.

A fim de realizar a discussão desses conceitos, a presente tese está organizada em seis capítulos. O primeiro deles foi esta Introdução, onde expus as justificativas para a realização desta pesquisa, bem como seus objetivos e questões norteadoras.

No segundo capítulo – *A investigação do desenvolvimento humano: perspectivas inauguradas por Vygotsky* – realizo um debate sobre a noção de desenvolvimento, partindo dos estudos realizados por Vygotsky até interpretações posteriores. Em seguida, é dada ênfase à releitura promovida pelo ISD a esse respeito, enfatizando o papel que a atividade linguageira possui na formação e no funcionamento dos processos psíquicos tipicamente humanos, dimensão particularmente privilegiada pelo estudo das Figuras de Ação.

Já no terceiro capítulo – *O trabalho do professor e suas ferramentas* – proponho uma reflexão sobre o trabalho docente, explicitando noções como as de gênero profissional e buscando uma caracterização dos seus elementos constituintes. A fim de compreender o estatuto das ferramentas nessa atividade, exponho e discuto a noção de gênese instrumental, que faz parte de uma teoria instrumental mais ampla. Por fim, apresento a definição, que guia a análise dos dados, do termo ferramenta, diferenciando-o do conceito de instrumento.

No quarto capítulo – *Instrução ao Sósia e professores iniciantes: decisões metodológicas* – apresento o percurso metodológico seguido para a condução da presente pesquisa. Inicialmente caracterizo esta investigação no campo da Linguística Aplicada para, em seguida, apresentar seu contexto e seus participantes. Encerro o capítulo com uma reflexão a respeito da utilização do dispositivo de Instrução ao Sósia em contextos de formação, enfatizando as adaptações que foram necessárias em virtude dessa especificidade.

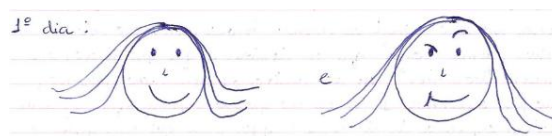
Apresento, analiso e discuto os dados gerados nesta pesquisa no quinto capítulo – *Ferramentas e professores iniciantes: ações e desenvolvimento*. Primeiramente proponho a análise de cada sessão de Instrução ao Sósia realizada com Taylor, Lina e Celestin, seja do texto gerado na interação face a face, seja daquele produzido por escrito como reação a essa conversa. A sistematização desses dados parte das funções que as ferramentas cumprem na atividade de cada um. Em seguida, discuto esses resultados transversalmente, procurando demonstrar pontos em comum na atividade desses três professores iniciantes.

No último capítulo – *Conclusões* – retomo as discussões realizadas nos capítulos precedentes e apresento as principais contribuições desta pesquisa, bem como suas limitações e implicações para futuros estudos.

O percurso escolhido para a realização desta tese, conforme apresentado brevemente nesta Introdução, procura debater noções e perspectivas relevantes para o trabalho do professor iniciante e, de forma indireta, para a área de formação inicial. Ao mesmo tempo, ele

busca contribuir para a pesquisa desses campos, uma vez que se aproxima da atividade de três professores e propõe perspectivas de análise. Desse modo, ainda que os dois primeiros capítulos possam ser classificados como eminentemente teóricos, a discussão neles realizada é tomada como fundamento para a definição dos procedimentos e das categorias de análise adotados.

2 A investigação do desenvolvimento humano: perspectivas inauguradas por Vygotsky



(Taylor – Sessão 1 – texto reflexivo)

A área de pesquisa sobre formação de professores é vasta e plural. São diversos os possíveis caminhos a percorrer no intuito de investigar, compreender e intervir no processo de desenvolvimento profissional de professores, seja em formação inicial ou continuada. Numerosos também são os resultados dessas pesquisas e as perspectivas de formação indicadas por elas. Dentre possibilidades tão diversas, o caminho que escolhi percorrer nesta investigação pode parecer já suficientemente trilhado, mas implica, na realidade, um fenômeno complexo, multifacetado e ainda pouco compreendido. Ele pode ser resumido no seguinte questionamento: é possível estudar a formação inicial de professores a partir da noção vygotskiana de desenvolvimento?

No bojo desta primeira questão, muitas outras se formam e se mostram também relevantes para sua compreensão: como acontece o desenvolvimento do ser humano? Ele é um processo motivado interna ou externamente? Quais fatores podem influenciá-lo? Quais aspectos podem ser definidos como seus indicadores? É possível investigá-lo e acompanhá-lo? Em que medida é possível falar em desenvolvimento profissional? Afinal, o que é desenvolvimento?

São esses questionamentos que guiam o percurso de construção deste capítulo, somados à decisão teórico-metodológica de orientar esta investigação pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa intersecção, já realizada com sucesso por outros pesquisadores (cf. CRISTOVÃO, 2011; MACHADO et al., 2011; LEURQUIN et al., 2011; MEDRADO; PÉREZ, 2011), conduziu-me ao estudo da proposta de trabalho construída por Vygotsky no início do século passado, um dos pilares fundadores do quadro de trabalho desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 1999, por exemplo).

Desse modo, o plano geral do presente capítulo organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, apresento as reflexões de Vygotsky relacionadas ao desenvolvimento dos seres humanos, especialmente das funções psicológicas superiores. Faço isso assumindo, juntamente a Schneuwly (2009), a existência de duas fases distintas na construção da teoria vygotskiana: uma na qual ele define a lei genética do desenvolvimento humano e outra na

qual essa noção é aperfeiçoada com a introdução do conceito da *zona de desenvolvimento proximal*³ (ZDP). Após serem apresentadas essas concepções de desenvolvimento, discuto algumas das suas principais interpretações na atualidade, procurando contextualizar suas aplicações e utilizações. Por fim, detenho-me à noção de desenvolvimento conforme discutida pelo ISD, ressaltando os pontos de convergência entre seu quadro teórico-metodológico, aquele desenvolvido por Vygotsky e as possibilidades que se desdobram a partir dela para a investigação dos processos formativos de professores.

2.1 A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKY

A produção intelectual de Vygotsky, no início do século XX, foi abrangente e volumosa. Há diversas obras que buscam resumir ou sistematizar os múltiplos campos de interesse desse pesquisador. Dentre elas, Van der Veer e Valsiner (2009) procuram compor um quadro tanto das bases teóricas e culturais que fundamentaram seu trabalho, quanto das suas principais contribuições às diversas áreas nas quais trabalhou. Apesar da amplitude de temas coberta por suas investigações, Vygotsky seguiu em todos eles um mesmo posicionamento epistemológico. Conforme Bronckart e Friedrich (1999), ele se caracteriza por uma tentativa de articular os princípios do monismo, do realismo-materialismo e da dialética.

Quanto ao primeiro conjunto de princípios, Vygotsky assume, influenciado pela filosofia de Spinoza, que os fenômenos no plano ontológico advêm de uma mesma matéria em perpétua atividade. Assim, em toda vida orgânica podem ser observadas formas de funcionamento psíquico que, na espécie humana, tiveram um desenvolvimento específico, influenciadas pela história cultural e pela ação da semiose. Por conta disso, o autor afirma que o pensamento é feito da mesma matéria que as coisas. Conforme Pino (2013), a adesão ao materialismo histórico complementa esse posicionamento, ao defender que a Psicologia deve olhar para os fatos do desenvolvimento como parte irreduzível da Natureza, ainda que sejam profundamente imbricados à ordem da História. A partir do reconhecimento das fatos psíquicos como realidades materiais, conforme Bronckart e Friedrich (op. cit., p. 49),

³ Conforme apresentado nas notas de tradução em Vygotsky (1985c), o termo russo “zona blizhaishego razvitiya” significa literalmente “zona do desenvolvimento mais próximo”. Por essa razão, dentre as duas nomenclaturas frequentemente empregadas no Brasil (zona de desenvolvimento proximal – ZDP – e zona proximal de desenvolvimento – ZPD), opto por utilizar a primeira por reconhecer que o conceito refere-se ao espaço que caracteriza o próximo desenvolvimento da criança (cf. será discutido na seção 2.1.2).

Vygotsky postula que a Psicologia pode assumir para si um “objeto sobre (ou a partir) do qual pode ser elaborado um conhecimento científico”⁴.

O princípio da dialética encontrado no trabalho de Marx indica a Vygotsky a maneira como esses conhecimentos devem ser elaborados. Conforme Miller (2011, p.278), o principal traço marxista na teoria de Vygotsky é sua adesão ao método ali proposto, e não tanto aos conceitos e categorias originalmente utilizados. O autor enfatiza que Vygotsky reconheceu que noções como “luta de classes, alienação e fetichismo da mercadoria” não seriam relevantes ou adequadas para o estudo das funções mentais. Ao contrário, a própria Psicologia deveria formular suas categorias e conceitos tendo em vista o seu nível de generalização e investigação, ou seja, “criar seu próprio Capital” (MILLER, op. cit., p.277). Para tal, todos os fenômenos caracteristicamente humanos deveriam ser estudados como processos em movimento e em mudança.

Para a formulação desse Capital, no entanto, Vygotsky reconhece a pertinência de determinadas noções advindas do materialismo histórico e dialético para o embasamento de suas próprias reflexões. A noção de trabalho e ferramentas são um exemplo disso e, principalmente, a questão do reconhecimento da consciência como traço característico humano. Bronckart e Friedrich (1999) enfatizam que tanto para Marx quanto para Vygotsky a consciência pode ser vista como o resultado da reabsorção das propriedades instrumentalizadas e semiotizadas da atividade humana. De acordo com Vygotsky (2007, p.62), “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”.

Seguindo esses princípios, Vygotsky produziu pesquisas e trabalhos que diziam respeito à psicologia, pedagogia, literatura, neurologia e, de particular interesse para esta pesquisa, pedologia⁵. O interesse na pedologia justifica-se pelo fato de que foi no bojo dessa ciência que sua compreensão sobre o desenvolvimento humano foi construída.

Segundo Minick (2002), podem ser identificadas três principais fases no desenvolvimento do pensamento de Vygotsky, caracterizadas pela mudança na unidade analítica ou no princípio explanatório adotados em suas pesquisas. A primeira fase de seus trabalhos, que se estendeu de 1925 a 1930, marca a indicação do postulado central de toda a investigação posterior de Vygotsky: a consciência é o objeto de estudo da psicologia (VYGOTSKY, 1997a[1925]), ao contrário do que defendiam outras perspectivas de

⁴ Todas as traduções deste trabalho são de minha responsabilidade.

⁵ Definida, segundo Van der Veer e Valsiner (2009, p. 335), como a “ciência do desenvolvimento infantil”, diferenciando-se da pedagogia, da psicologia ou mesmo da patologia infantil por focar, especificamente, os processos de desenvolvimento das crianças na ontogenia.

investigação psicológica vigentes em sua época (nesse sentido, é pertinente a leitura dos textos *O significado histórico da crise da psicologia* e *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, ambos publicados no Brasil em Vygotsky, 1999b). O que caracteriza essa fase é a indicação de que o estudo da consciência seria possível por meio do ato instrumental, identificado como unidade básica das funções mentais superiores. A análise do ato instrumental levaria ao reconhecimento de que todas as funções mentais superiores são mediadas por ferramentas psicológicas, sendo a linguagem a principal delas.

O reconhecimento, entre os anos de 1930 e 1932, do caráter singular da palavra no funcionamento psicológico humano e, portanto, da interdependência entre pensamento e linguagem, levou Vygotsky a propor o estudo das “mudanças em relações interfuncionais, para a emergência e desenvolvimento do que chamou de ‘sistemas psicológicos’” (MINICK, 2002, p. 43). Isso o conduziu, de acordo com o autor, à adoção do significado das palavras como unidade de análise das funções mentais especificamente humanas, mas deixou-o sem um princípio explanatório geral. Ou seja, nesse momento de sua teoria, Vygotsky reconhece que o significado das palavras constitui o principal instrumento psicológico mediador da consciência, mas ainda não lhe é possível explicar como essa mediação de fato ocorre ou que processos a motivam.

Seria justamente a busca por esse arcabouço teórico que teria levado Vygotsky à terceira fase de sua teoria, identificada em suas obras produzidas entre 1933 e 1934. A premissa central da reformulação de sua abordagem consistiria na constatação de que “a análise do desenvolvimento do significado das palavras devia ser empreendida em conexão com a análise do desenvolvimento da função da palavra na comunicação” (MINICK, op. cit., p. 47). Esse novo aspecto enfatizaria a necessidade de estudar os conceitos verbais a partir da análise das formas de interação social na qual eles acontecem⁶.

Discutindo essa divisão em fases proposta por Minick (2002), Miller (2011, p.197) aponta que ela omite um aspecto fundamental da teoria vygostiana, qual seja, a noção da “pessoa como indivíduo social”. Conforme o autor, a caracterização dessa última fase falha em reconhecer que a principal forma de interação à qual Vygotsky referia-se era a interação social consigo mesmo. Isso porque a atividade social origina-se na interação com os outros mas tem seu ponto de culminância na linguagem interior, conforme enfatizado no profundo debate instaurado pelo autor sobre o conceito e as funções da linguagem egocêntrica

⁶ Cabe ressaltar que algumas perspectivas atuais vygotskianas (tais como a Teoria da Atividade ou a Teoria Sociocultural) defendem que, apesar de Vygotsky não ter reformulado a unidade de análise em suas pesquisas subsequentes, essa deve ser substituída pela ação mediada por instrumentos (cf. Zinchenko, 1985).

propostos por Piaget (VYGOTSKY, 2009). Portanto, para Miller (2011), é necessário revisar a definição que Vygotsky faz de social para que a postulação de prática social como princípio explanatório seja de fato compreendida, ponto que será retomado neste trabalho.

Também Schneuwly (2009) procura identificar as fases do pensamento vygotskiano, analisando especialmente sua compreensão sobre a força motora do desenvolvimento. Conforme o autor, em um primeiro momento de sua produção, Vygotsky privilegiava o papel mediador do instrumento tanto como ferramenta de ação sobre o mundo quanto instrumento de ação sobre si mesmo. Sua unidade de análise é, assim, o próprio ato instrumental. A modificação, a partir de 1930, dessa unidade para o significado da palavra levou Vygotsky a modificar sua compreensão do que constitui o desenvolvimento humano, privilegiando uma visão sistêmica e semiótica sobre esse processo e defendendo que as funções psicológicas devem ser pesquisadas a partir das relações que constroem entre si e não isoladamente.

Buscar, portanto, a compreensão do que constitui o desenvolvimento humano no quadro teórico vygotskiano implica reconhecer, pelo menos, duas fases distintas em seu trabalho, ainda que complementares. A primeira delas, delimitada por Minick (2002) e Schneuwly (2009), pode ser ilustrada pela determinação da lei genética geral do desenvolvimento cultural, postulada, conforme Bronckart (1985), no âmbito da reflexologia como quadro epistemológico que lhe possibilitou o estudo objetivo dos fenômenos da consciência. Esse direcionamento é predominante em sua obra até o início da década de 30, quando foi reformulado a partir do reconhecimento do papel ímpar que a linguagem possui na formação das funções psicológicas superiores. Ainda que Minick (op. cit.) divida esse último momento em duas fases distintas, defendo a proposta de Schneuwly (2009) de identificá-lo como uma mesma fase, na qual Vygotsky passa a defender que o significado das palavras seja a unidade de análise da consciência, devido ao seu papel central mediador nessas operações.

Bota (2009) esclarece a importância da modificação da unidade de análise do ato instrumental para o significado das palavras. Segundo ele, para que ocorra a formação de um ato instrumental é necessária a percepção do papel mediador dos instrumentos e das ferramentas, ação que é, ela própria, mediada pela linguagem. Assim, o domínio sobre as ferramentas e os instrumentos depende de um domínio mínimo das significações possibilitadas pela linguagem, seja para identificar os objetivos e as fases do agir ou para planificar a atividade. Bota (op. cit.) conclui, a partir da produção vygotskiana, que o domínio das mediações verbais precede e condiciona o domínio do papel mediador dos artefatos e das ferramentas. Tal percepção parece ter levado Vygotsky (2009) a desenvolver o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, trabalhada especialmente durante os seus últimos anos.

2.1.1 A lei genética geral do desenvolvimento cultural

A primeira noção de desenvolvimento proposta por Vygotsky é profundamente influenciada por sua percepção de que “no seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes” (VYGOTSKY, 2009, p.133), o que permitiria a identificação de um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala e um estágio pré-verbal no desenvolvimento do pensamento da criança. Em um determinado ponto do desenvolvimento infantil que, em cada modalidade, segue linhas diferentes, há o encontro desses dois aspectos, marcado pela emergência da linguagem. Inicialmente, os signos linguísticos teriam um caráter social de interação e comunicação com o meio, mas, a partir de um processo de internalização, eles passariam a cumprir uma função individual de organização e controle do funcionamento psicológico da própria criança (VYGOTSKY, 1999c). Assim, esse acúmulo de mudanças funcionais e estruturais provocadas pela linguagem culminaria na apropriação das suas propriedades como estrutura básica do pensamento da criança. A partir desse ponto pode-se, então, falar em pensamento verbal e consciência, formas histórico-sociais presentes apenas nos humanos.

Nessa primeira caracterização do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky há uma série de conceitos e noções que precisam ser debatidos e esclarecidos a fim de que seus argumentos sejam de fato compreendidos. Dentre eles, aponto as noções de sociogênese dos processos mentais superiores, de instrumento psicológico e de mediação. A seguir, apresento essas definições e as principais discussões que elas originam. Esse esclarecimento se faz primordial uma vez que, se esses conceitos foram lançados nessa primeira fase do trabalho de Vygotsky, eles constituem os pilares centrais para o desenvolvimento posterior de toda sua concepção teórica.

Nesse período inicial de seu trabalho, Vygotsky (2007, p.57) identifica o desenvolvimento como “uma série de transformações” possibilitadas pelo processo de “reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, de internalização. Essa reconstrução é representada por sua célebre formulação da lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual

toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, sob duas formas – primeiro como social, depois como psicológica; primeiro como uma forma de cooperação entre pessoas, como um grupo, uma categoria intermental, depois como um meio de comportamento individual, como uma categoria intramental (VYGOTSKY, 1997c, p.106).

Uma primeira análise dessa lei parece implicar a primazia do aspecto social sobre o desenvolvimento individual. Parece ser evidente que a criança deve se engajar em uma determinada atividade social com outros para que determinadas funções psicológicas possam ser internalizadas e desenvolvidas. Conforme Oliveira (2010, p.40), essa transposição do cultural para o individual acontece porque há uma interpretação e uma atribuição de significação às ações da criança por parte dos adultos, a partir dos significados culturalmente estabelecidos. Isso leva o indivíduo a “atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural”. Dessa forma, o percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento de cada indivíduo parece ser dirigido pelos membros mais maduros, a partir das experiências sociais pré-construídas em determinado grupo cultural.

Essas noções são alcançadas por Vygotsky (2009) a partir de experimentos sobre o desenvolvimento dos conceitos e do pensamento abstrato por crianças, cujos resultados foram publicados em 1930. Após adaptar de seus contemporâneos (Aché é especialmente referenciado nesse sentido) um método experimental que possibilitasse investigar tanto o material que serve de base à formação dos conceitos quanto a palavra através da qual ele surge, Vygotsky identifica três grandes estágios na formação do conceito: o encadeamento sincrético dos conceitos, o pensamento por complexos e, por fim, os verdadeiros conceitos (onde o pensamento abstrato é por fim alcançado). Não é objetivo aqui discutir esses estágios e as diversas fases que os compõem⁷, mas apenas enfatizar que é somente na última fase (caracterizada pelos pseudoconceitos) do segundo estágio que, de acordo com as pesquisas realizadas por Vygotsky (2009) e seus colaboradores, os conceitos das crianças/adolescentes se equiparam aos dos adultos.

Entretanto, essa diferença na maneira de conceber e organizar os conceitos não impede a comunicação entre adultos e crianças, apesar de, conforme aponta Van der Veer (1994, p.296), eles viverem em um “mundo semântico diferente”. Isso acontece porque, apesar de se organizarem de maneiras distintas, esses estágios precedentes já contêm em si “o embrião de um futuro conceito” (VYGOTSKY, 2009, p.198) e a comunicação verbal com os adultos torna possível a continuação desse desenvolvimento. Isso leva o autor a formular uma regra geral do desenvolvimento intelectual da criança, particularmente relevante para a discussão da noção de desenvolvimento aqui buscada. Segundo ele, “a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ se

⁷ Marcuschi (2007b) realiza uma discussão relevante a esse respeito.

desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’” (VYGOTSKY, 2009, p.198).

Essa constatação pontua novamente que, a fim de que os processos psíquicos internos se desenvolvam, a criança deve se engajar em práticas sociais e trocas interacionais com outros (mesmo que essa não seja uma condição suficiente, conforme discuto em seguida). Em outras palavras, ela demonstra que cada função é primeiramente praticada no coletivo para depois servir de parâmetro para a regulação dos próprios mecanismos psicológicos internos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 58), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Esses eventos dizem respeito, conforme o autor, ao desenvolvimento social e sua principal função é estender a operação das funções mentais “para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano” (VYGOTSKY, op. cit., p.32).

Vygotsky (1999c) argumenta que pode haver uma contradição de ordem genética, mas jamais lógica, na afirmação de que as funções mentais superiores surgem no processo de troca social a partir de raízes primitivas que formam as funções elementares. Entretanto, é na relação dialética que se estabelece entre essas duas linhas de desenvolvimento que se origina e se transforma a estrutura dos sistemas psicológicos⁸ do indivíduo humano. Pino (2013) esclarece que a compreensão dessa proposição vygotskiana remete às noções de Natureza e História do materialismo histórico e dialético. O autor argumenta que, nessa perspectiva, as funções culturais agregam-se às funções biológicas, “pois a constituição cultural do homem e do seu meio não só não exclui a existência de funções biológicas, por ser um organismo como as outras espécies animais, mas as supõe” (PINO, op. cit., p.94).

Essa constatação tem fortes implicações sobre a noção de cultura conforme construída por Vygotsky, que vai além da relação entre pessoas e reconhece que ela está em cada pessoa como um todo. Conforme Miller (2011, p.36),

a concepção de Vygotsky de um indivíduo ou pessoa social está intimamente ligada ao papel dos signos no desenvolvimento das funções mentais superiores, em particular ao fato que através dos signos nós somos capazes de comunicar não apenas com outros mas também conosco mesmo e desse modo cada pessoa independente se torna uma entidade social.

É importante ressaltar que esses signos não foram cultural e historicamente construídos com uma função específica e pré-determinada, ao contrário dos instrumentos de trabalho. De fato, sua função vai se constituindo à medida que a pessoa que os utiliza também

⁸ Para uma definição do termo psicológico, conferir Vygotsky (1997b[1930]).

se constrói e se transforma. Aí reside a chave para compreender as relações que travam, na teoria vygotskiana, os aspectos mentais e histórico-culturais.

Assim, é a internalização dos instrumentos psicológicos e o domínio consciente sobre os processos mentais que fundam de fato as funções psicológicas superiores, compreendidas como “um produto da transformação das funções naturais através da introdução de signos em seu funcionamento” (MILLER, 2011, p.232). Essa postura teórica leva Vygotsky (2009, p.149) a defender o caráter eminentemente social da mente e da consciência humana e, como consequência, a distinguir dois tipos de desenvolvimento na ontogênese. Segundo ele, se no princípio acontece um desenvolvimento de ordem biológica, a partir da construção do pensamento verbal “ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social”⁹.

Haveria, portanto, de acordo com Vygotsky (1985a), duas ordens genéticas, reguladas por leis próprias que determinariam o comportamento infantil: a evolução biológica e o desenvolvimento histórico. Essas duas raízes se encontram desde sempre no ser humano, sendo que no início da infância as funções superiores características da linha do desenvolvimento histórico-cultural encontram-se ainda em estado embrionário, dominadas pelo aspecto natural. O autor ressalva que esses dois processos apareceram, na filogênese, de forma distinta como duas linhas autônomas e independentes. Entretanto, na ontogênese, essas linhas constituem um processo unitário e complexo, advindo daí a dificuldade em estudá-las e compreender a influência de cada uma sobre “as formas superiores de comportamento” (VYGOTSKY, op. cit. p.38). Em relação a essa forma simplificada de compreensão, Vygotsky apresenta críticas aos pesquisadores que percebem o desenvolvimento apenas como mudança evolucionária e ignoram “aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança” (2007, p.81). A internalização dos signos linguísticos constituiria um dos principais tipos revolucionários de desenvolvimento.

Schneuwly (2009) ressalta a relevância dessa constatação, uma vez que ela consegue romper com a visão então vigente de que o desenvolvimento das funções mentais constituía-se em um processo puramente endógeno. Ele passa a ser conceituado como o surgimento de novas formas de funcionamento psicológico, as quais implicam a combinação e a reorganização de funções psicológicas já existentes. Assim, o “desenvolvimento não é linear, ou cíclico; ele não é o simples aumento de capacidades existentes” (SCHNEUWLY, 1994, p.283). Isso não significa que não haja um processo contínuo de evolução natural. Ao

⁹ As marcações em itálico de todas as citações deste e dos próximos capítulos teóricos representam grifos no original.

contrário, Schneuwly (1994, p.283) aponta que Vygotsky apresenta o desenvolvimento como um “processo incessante de auto-propulsão”, provocado por uma luta de opostos.

É a relação entre esses contrários que soluciona o que aparentaria ser um impasse da teoria vygotskiana: a definição de desenvolvimento postulando, ao mesmo tempo, um automovimento e um processo dependente das interações sociais. Desse modo, as formas primitivas (ou biológicas, naturais) do indivíduo entram em choque com as formas culturais (históricas, sociais) evoluídas com as quais a criança se depara. É assim, portanto, que o exterior cultural revoluciona e integra-se ao funcionamento do interior, um processo presente apenas nos seres humanos. Schneuwly (2008) também enfatiza que são internalizadas e apropriadas as próprias experiências sociais pré-existentes, materializadas nos instrumentos e nos signos. Dessa forma, o autor defende que o conceito de desenvolvimento deixa de estar relacionado a um processo de soma ou de aumento das possibilidades, em um caráter linear e contínuo, e passa a ser visto como um processo dialético de revolução e reorganização das funções psicológicas.

Essa constatação é partilhada também com Miller (2011, p.373), para quem o elo central do desenvolvimento humano é a transição do desenvolvimento eminentemente biológico para o social. Esse constituiria o “ponto de virada primordial” e seria impulsionado pela internalização dos signos linguísticos e a possibilidade do funcionamento psicológico consciente que esse processo oferece. A esse respeito, entretanto, o autor observa que a linha natural de desenvolvimento continua a existir mesmo depois da emergência da fala e do uso do signo. Além disso, a sociogênese parece constituir-se em um processo recursivo que opera em sucessivos estágios de desenvolvimento. Esses dois postulados têm implicações importantes para o futuro desenvolvimento da teoria vygotskiana, especialmente para a noção de ZDP.

Wertsch e Stone (1985, p.166), citando Vygotsky, argumentam que qualquer função mental superior necessariamente passa por um estágio exterior em seu desenvolvimento porque é, no início, uma função social. Desse modo, a internalização e o domínio dos mecanismos semióticos originam a consciência humana, ou seja, “a consciência humana emerge da vida social”. Isso leva os autores a concluírem que o ambiente social “vai ser um determinante importante da forma do funcionamento intrapsicológico interno” (WERTSCH; STONE, op. cit., p.171).

Uma ressalva feita por Miller (2011) é pertinente quanto ao papel cumprido pelos adultos e pelo ambiente exterior no desenvolvimento da criança. Para o autor, o desenvolvimento de conceitos não deriva diretamente da atividade social da criança, isso

porque apesar de o adulto poder determinar o caminho e o grupo social poder delimitar o ponto de chegada do desenvolvimento da criança, nenhum deles pode transferir à criança seu modo de pensar e de construir significado a partir das experiências. Isso ela mesma deve realizar e é por essa razão que a emergência do uso da linguagem força a união das duas linhas de desenvolvimento. Ou seja, “ao combinar as operações de ambas as raízes em um sistema integrativo, todos os requisitos necessários para a formação de conceitos verdadeiros tornam-se disponíveis” (MILLER, 2011, p.81).

O autor apresenta ainda severas críticas à visão, representada por Wertsch e outros pesquisadores, de que existiria uma ligação direta entre a vida social e a consciência humana. O elo de transição essencial do processo que ele denomina sociogênese é o signo linguístico tomado como instrumento psicológico. Assim, o que é mediação social transforma-se em mediação do comportamento individual e isso implica, necessariamente, a presença de outros indivíduos e a troca interacional via linguagem. Essa última é, portanto, tanto meio de comportamento social quanto meio de pensamento individual.

Também Friedrich (2012, p.63), ao discutir a transferência das relações sociais para o mundo do psíquico, argumenta que a essência do processo de desenvolvimento é “o controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais produzido e desenvolvido pelo homem com o auxílio dos instrumentos psicológicos”. Há, portanto, nessa internalização uma lógica de intervenção dos instrumentos psicológicos socialmente construídos e adquiridos sobre os processos naturais do homem.

A noção de instrumentos¹⁰ psicológicos na teoria vygotskiana refere-se aos meios usados pelo homem para controlar o próprio comportamento psíquico bem como o de outros. Para esclarecer essa questão, Vygotsky (1985b) propõe uma analogia entre eles e as ferramentas materiais. Segundo o autor, essas últimas transportam a atividade do homem ao seu objeto, o que resulta em modificações sobre esse objeto. Essas ferramentas materiais são portadoras, desse modo, de uma finalidade, o que determina sua forma. De maneira análoga, o uso dos instrumentos psicológicos resulta em uma modificação do próprio comportamento, um domínio sobre si próprio. Desse modo, se o uso de ferramentas externas e de instrumentos psicológicos podem ser ambos reconhecidos como atividade mediadora, as características dessa mediação são divergentes: enquanto as primeiras direcionam-se ao exterior, esse últimos visam prioritariamente o interior da pessoa.

¹⁰ Uma discussão mais detalhada a respeito da caracterização geral de instrumento e sua relação com termos próximos, tais como artefato e ferramenta, será realizada no capítulo seguinte.

Desse modo, ao ser integrado ao processo de comportamento do indivíduo humano, “o instrumento psicológico modifica o desdobramento e a estrutura das funções psíquicas ao determinar, por suas propriedades, a estrutura do novo ato instrumental” (VYGOTSKY, 1985b, p.39-40). Assim, o autor define que o ato instrumental não se constitui um novo processo mental, mas uma re-organização dos reflexos já presentes¹¹, denominado dupla estimulação, na qual o indivíduo deve estar ativamente engajado. Essa concepção dá origem ao esquema triangular bastante conhecido que demonstra que um elo associativo natural entre dois estímulos (A e B) pode ser substituído por um instrumento psicológico (X, o nó em um lenço comumente usado como exemplo pelo autor), o que cria dois novos elos: A-X e X-B. Essa reorganização dos processos mentais já existentes é bastante enfatizada pelo autor à medida que ele argumenta que “a novidade refere-se à direção artificial que é imposta, pelo instrumento, ao processo natural” (VYGOTSKY, op. cit., p.41), que permanece condicionado às mesmas propriedades biológicas.

Cabe ressaltar que os instrumentos psicológicos atuam sobre processos psíquicos já formados, que se tornam objeto de controle por parte do homem. Assim, Friedrich (2012) aponta que esses instrumentos referem-se a construtos caracterizados como sociais e artificiais. Ou seja, eles são criações não espontâneas, da ordem do social, que regulam processos psíquicos orgânicos e, portanto, naturais. Bota (2009) contribui para essa reflexão ao argumentar que a questão da mediação na teoria vygotskiana está relacionada à estrutura dos processos psicológicos e à relação que os seus diferentes componentes estabelecem entre si. Assim, a definição de uma entidade como mediadora se dá a partir de sua função nessa estrutura.

Van der Veer e Valsiner (2009) argumentam que a função de instrumento psicológico pode ser preenchida por qualquer estímulo que possa representar outro estímulo, ou seja, qualquer signo¹². A lista dada por Vygotsky (1985b) de signos que podem se tornar instrumentos psicológicos inclui a linguagem, as formas de contagem e cálculo, os meios mnemotécnicos, as obras de arte, os esquemas e diagramas, dentre outros. Miller (2011) também ressalta que o aspecto mais importante sobre a utilização de dispositivos externos para controlar as funções mentais não é seu aspecto de ferramenta, mas sua função como signo. Assim, a gama de artefatos que podem ser usados como instrumentos psicológicos foi

¹¹ Cabe lembrar aqui que, nesse período de sua produção, Vygotsky assumia a reflexologia como a ciência que poderia fornecer os construtos necessários para estudar a consciência como objeto real.

¹² A noção de signo adotada por Vygotsky em seus trabalhos é distinta daquela desenvolvida por Saussure e, como exposto na última seção deste capítulo, utilizada pelos estudos do ISD para (re)interpretar sua teoria desenvolvimental.

desenvolvida culturalmente durante o curso da história da humanidade e, por isso, eles são constituídos por traços culturais que estão ali temporariamente materializados.

O método instrumental proposto por Vygotsky instaura um novo campo de investigação a respeito desses processos psíquicos. Ele procura ampliar o estudo desses fenômenos para além das relações estímulo-reflexo simples e inserir uma distinção entre estímulo que assume i. a função de objeto sobre o qual o comportamento age e ii. a função de instrumento para o controle das funções mentais superiores. O autor conclui que no ato instrumental esses dois tipos de relação estão presentes. Conforme Van der Veer e Valsiner (2009) esclarecem, esse ato acontece quando estímulos-meio e estímulos-objeto são combinados em um ato só.

Essa relação entre os estímulos é retomada por Friedrich (2012), que diferencia atividade mediatizada e atividade mediatizante, seguindo a nomenclatura encontrada em Hegel (1970[1830], apud FRIEDRICH, 2012). A primeira remete à intervenção de um sujeito sobre a natureza com o auxílio de uma ferramenta. Já a segunda diz respeito à intervenção humana sobre os objetos da natureza, a fim de dispô-los de forma tal que um possa agir sobre o outro para realizar os objetivos visados pelo homem. Em outras palavras, na atividade mediatizante o homem não atua diretamente sobre a natureza, mas deixa os objetos agirem uns sobre os outros. Essa seria uma característica comum tanto aos instrumentos de trabalho quanto aos instrumentos psicológicos.

Na atividade mediatizante instituída pelo uso de instrumentos psicológicos, o homem adquire “a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 2007, p.15). Friedrich (2012, p.71) esclarece que o homem intercala meios de controle entre si mesmo e seus processos psíquicos. É nesse sentido que a autora faz referência ao postulado de Vygotsky de que “há um *me* e um *eu* em cada função”.

Como pode ser, então, definido o desenvolvimento no primeiro momento da teoria de Vygotsky? Inicialmente, o autor pressupõe a existência de um desenvolvimento natural, que seria compartilhado entre seres humanos e animais. Entretanto, esse processo maturacional seria transformado em controle artificial das funções psicológicas superiores, exclusivo aos humanos, através da mediação dos instrumentos psicológicos (sendo que a investigação do desenvolvimento seria possível justamente via análise dos processos de mediação presentes no ato instrumental). Seus argumentos e os resultados de seus experimentos parecem privilegiar os processos de mediação e de transformação dos processos mentais, a partir da atividade social com outros e consigo mesmo. Isso leva, então, à internalização não apenas dos signos, mas da própria cultura historicamente construída e neles cristalizada. Essa

apropriação não se dá de forma linear mas revolucionária, uma vez que é motivada pela contradição e pelo choque entre aspectos biológico-naturais e aspectos sócio-culturais.

Tais definições, apesar de apresentarem noções que seriam redefinidas e/ou esclarecidas na fase seguinte da teoria vygotskiana, foram alvo de críticas posteriores¹³. O próprio Vygotsky (2009, cap. 6 e 7) reconheceu em trabalhos posteriores que o signo e os instrumentos psicológicos possuem um “interior”, uma significação que se modifica no decorrer do processo de desenvolvimento do indivíduo e não é, portanto, fixo ou posto já no primeiro contato. Segundo ele

[o]utro caminho para a explicação é a lei da zona proximal de desenvolvimento que desenvolvemos na nossa hipótese, a lei do direcionamento inverso do desenvolvimento de sistemas análogos nas esferas superior e inferior [...]. A questão do sistema é ponto central em toda a história do desenvolvimento dos conceitos reais da criança, problema esse que a investigação dos conceitos artificiais experimentais não conseguiu captar (VYGOTSKY, apud MAGALHÃES, 2009, p.58).

É esse aspecto que levou Vygotsky a assumir o significado das palavras como unidade de análise, definindo que o vínculo existente entre pensamento e linguagem modifica-se e amplia-se no decorrer do desenvolvimento. São essas constatações que o impulsionam à nova fase de sua teoria.

2.1.2 A ZDP como conceito articulador

Inúmeros textos produzidos por Vygotsky entre os anos de 1930 e 1934 dizem respeito à relação entre ensino/aprendizagem¹⁴ na escola e desenvolvimento psíquico, impulsionados por seu interesse crescente pela pedologia. O foco nessa relação o levou a criticar as concepções vigentes em sua época e a propor um caminho alternativo, de pesquisa e de ensino, que pudesse operacionalizar sua visão sistêmica das funções mentais, explicar a interação entre as funções já maduras com aquelas em desenvolvimento no indivíduo e, assim, as interrelações entre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento do indivíduo humano.

Nesse período, o autor reformula e aprofunda seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos, especificamente daqueles denominados “científicos”, que seriam adquiridos

¹³ Nesse sentido, são ilustrativas as críticas e propostas de desenvolvimento da teoria sociocultural realizadas por Wertsch (1985), Cole (1985) e Zinchenko (1985), em seguida debatidas e severamente criticadas por Miller, R. (2011).

¹⁴ Em Vygotsky (1985c), os tradutores explicam que o termo russo “*obuchenie*” designa ao mesmo tempo aprendizagem e ensino. A maior parte de seus tradutores opta por utilizar um desses dois termos, dependendo do contexto em que é empregado.

durante a instrução escolar. Esse foco justifica-se pela sua definição de significado das palavras: “não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos” (VYGOTSKY, 2009, p.398). Isso indica que o significado é percebido pelo autor tanto como um fenômeno do discurso, por ser constitutivo da palavra, quanto do pensamento, já que é um conceito. É essa característica fundamental que leva Vygotsky (2009) a definir o significado da palavra como a unidade indecomponível de análise do pensamento verbalizado e, assim, da própria consciência humana.

O pesquisador ainda define que o principal resultado de suas investigações é a “descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem” (VYGOTSKY, 2009, p.399). Segundo ele, há uma história complexa de construção interna da conexão entre o signo e o significado. Isso pode ser percebido, conforme Vygotsky (op. cit.), nas transformações pelas quais passam essas relações no desenvolvimento da criança. Por exemplo, no início, a palavra é tomada como uma propriedade do objeto em si, sendo que a consciência da arbitrariedade que une signo e significado é conquistada apenas mais tarde nesse processo.

Essa constatação corrobora o fato de que o significado não constitui uma associação entre a forma sonora da palavra e o seu conteúdo concreto. Ao contrário, ele é definido como generalização, que possibilita a realização do pensamento. Segundo Vygotsky (2009, p.409), “seria possível falar de formação do pensamento na palavra”. Assim, quando há modificação no significado pode-se esperar que seja também transformada a relação do pensamento com a palavra.

Além disso, o autor ainda explica que uma vez internalizada, a linguagem reestrutura o pensamento e a percepção do indivíduo, ou seja, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (VYGOTSKY, 2007, p.23). O exemplo dado pelo autor explica que somente somos capazes de identificar que algo redondo com dois ponteiros é um relógio, dotado de significado, porque adquirimos esse conceito pela linguagem. A partir dessas constatações o pesquisador traçou novas hipóteses de trabalho e redefiniu seu método experimental de investigação.

Antes disso, porém, Vygotsky procurou contextualizar suas formulações a partir de concepções teóricas vigentes, reconhecendo que a relação entre ensino/aprendizagem e desenvolvimento “ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais” (VYGOTSKY, 2007, p. 87), um dos desdobramentos visados pela pedologia. Ele argumenta, assim, que as principais tentativas de resolver esse problema podem ser resumidas em três

posicionamentos teóricos. A seguir, apresento uma breve sistematização dessas visões teóricas, a título de contextualização dos argumentos propostos por Vygotsky.

No primeiro posicionamento teórico, o desenvolvimento é compreendido como processo de maturação dos atributos naturais do indivíduo e a aprendizagem se aproveita das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Assim, o ensino escolar não tem como agir sobre o desenvolvimento, mas deve sempre determinar o limiar inferior da capacidade da criança, para assegurar-se de que o ciclo desenvolvimental já tenha sido completado e a aprendizagem seja então viável. Como exemplo desse posicionamento teórico, o autor aponta os postulados e experimentos de Piaget, uma vez que ele defende, segundo Vygotsky (2009), que a criança passa sempre por determinadas fases ou estágios, independentemente de estar em processo de aprendizagem.

A segunda visão refere-se ao campo de pesquisa vinculado ao associacionismo, no qual tanto aprendizagem quanto desenvolvimento são percebidos como acumulação de reflexos e são, portanto, sinônimos. Na tentativa de combinar esses dois posicionamentos surge uma terceira corrente, que reconhece que o desenvolvimento acontece por meio de dois processos: maturação do sistema nervoso e aprendizagem. Vygotsky (op. cit.) aponta as vantagens desse último posicionamento em relação aos outros dois, especialmente por ele ter sugerido que a aprendizagem influencia a maturação, apesar de não deixar clara a maneira como essa influência se estabelece. Além disso, essa teoria teria o mérito de postular que a aprendizagem tem efeitos de longo alcance e suscita novas formações no desenvolvimento, trazendo benefícios muito superiores ao mero domínio de determinado conteúdo objetivo.

Schneuwly (2009) apresenta uma sistematização das principais características que eram atribuídas, no início do século XX, ao desenvolvimento. Normalmente ele era pensado como um processo endógeno, controlado por fatores interiores; individual, devido a essa determinação interna; unidirecional e pré-determinado, já que as fases eram vistas como invariáveis, e linear ou cíclico, desconsiderando a possibilidade de redirecionamentos. Está claro que Vygotsky se posicionou contrariamente a estes postulados desde o início de sua produção intelectual, conforme apontado anteriormente. No entanto, suas críticas se tornam mais pontuais e seus próprios postulados revelam-se mais sistemáticos à medida que ele se aproxima da definição de uma zona de desenvolvimento proximal.

A construção desse conceito chave para seu quadro teórico iniciou-se não somente a partir das críticas aos modelos teóricos vigentes em sua época mas teve também como base a realização de uma série de experimentos, grande parte deles realizados por seus colaboradores (o autor menciona principalmente Sakharov nesse sentido). Essas investigações tiveram como

base os experimentos conduzidos por Piaget e visaram discutir o posicionamento epistemológico desse autor. De fato, no sexto capítulo de Vygotsky (2009) encontram-se constantes referências, críticas e discussões sobre o método empregado por Piaget, seus resultados e os postulados que esse autor formula a partir deles.

Dentre os estudos realizados, alguns tiveram por objetivo relacionar o grau de maturidade das funções psíquicas que seria, supostamente, necessário para o ensino das matérias escolares. Vygotsky (2009, p.311) é enfático ao afirmar que “até o momento de início da aprendizagem, as crianças [...] não demonstraram o menor indício de maturidade naquelas premissas psicológicas que, segundo a primeira teoria, deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem”. Ele utiliza o exemplo do desenvolvimento da escrita para demonstrar que é a própria aprendizagem dessa competência que possibilita, ou mesmo faz surgir, o desenvolvimento das funções psíquicas que ela recruta.

Também a relação temporal entre esses processos foi investigada, levando à conclusão de que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, uma vez que “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (VYGOTSKY, op. cit., p.322). Miller (2011, p.374) discute que acontece, nesse caso, um período de “desempenho sem competência”, uma vez que apenas o adulto (ou professor) possui o planejamento para a ação e sua consciência. A criança age regulada e mediada por ele, o que a leva a adquirir gradualmente a competência necessária para a ação autônoma. O autor ainda enfatiza que “a interface entre ensino e aprendizagem, entre compreensão velha e nova, é a ação” (MILLER, op. cit., p.173), uma vez que, na teoria vygotskiana, as “funções mentais superiores são constituídas por formas culturais e sociais, enquanto cultura, instituições e história são constituídas por ações humanas” (MILLER, op. cit., p.237). Ou seja, a origem do desenvolvimento está justamente na ação que a criança realiza mediada pelo outro, o que a leva a internalizar os signos, socialmente construídos, necessários para realizar a tarefa em questão. Isso provoca uma reorganização das estruturas sistêmicas às quais os conceitos estão subordinados, uma construção consciente de seus próprios significados e, ainda, um retorno às instituições sociais e culturais de possíveis novos significados.

Por fim, como consequência desses primeiros resultados dos estudos, Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram experimentos que objetivavam comprovar que não era suficiente verificar o nível de desenvolvimento intelectual da criança, conforme era comumente realizado pelos testes de QI. Nesse ponto, Vygotsky (2009, p.327) defende que o avaliador “deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não

só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato”. Haveria, assim, um nível que a criança atinge quando resolve problemas em colaboração com outras pessoas, o que diria muito mais sobre seu desenvolvimento do que as tarefas que ela consegue resolver autonomamente. Van der Veer e Valsiner (2009) apontam que Vygotsky chegou a sugerir que a análise da ZDP (e do nível ideal, conforme exigido pela escola) fosse utilizada não apenas como prognóstico do futuro do desenvolvimento da criança, mas como meio para a composição de classes na escola.

Vygotsky complementa sua argumentação defendendo que, se o propósito é descobrir as relações entre desenvolvimento e capacidade de aprendizagem, dois níveis devem ser determinados: aquele das funções já amadurecidas, ou dos ciclos já completados, compreendidos como limiar inferior da aprendizagem, e aquele das funções em formação e amadurecimento. Dessa relação é possível estabelecer uma

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

Esse conceito define a aprendizagem como força motriz do desenvolvimento humano. É ela que desencadeia o amadurecimento das funções cognitivas, organiza esse processo e determina o destino final a ser alcançado pelo desenvolvimento. O autor considera ainda que é ela que “ativa o desenvolvimento mental da criança, ao despertar os processos evolutivos que não poderiam ser atualizados sem ela. Ela torna-se assim um momento constitutivo essencial das características humanas, não-naturais” (VYGOTSKY, 1985c, p.112).

Cabe lembrar que, conforme Schneuwly (1994), o desenvolvimento é caracterizado por um movimento de auto-propulsão cujos conteúdo e direcionamento são dados a partir de processos de aprendizagem em contextos sócio-institucionais. Isso é explicado na noção de ZDP em contexto escolar, visto pelo autor como a interseção entre educação e desenvolvimento: ela é criada pelo ensino do professor mas segue o ritmo da aprendizagem do aluno. A ZDP caracteriza-se, assim, por um “tempo de ensino fictício” (SCHNEUWLY, 1994, p.287), cuja responsabilidade incide sobre o professor. É ele quem demanda dos alunos tarefas para as quais eles ainda não possuem capacidades inteiramente formadas, o que provoca a reformulação do seu funcionamento psicológico. Em suma, “o ensino – e a educação de forma mais geral – cria uma tensão entre o presente e o futuro, entre o que a

criança já é capaz de fazer e o que ela deveria ser capaz de fazer e em que direção ela é orientada e se orienta” (SCHNEUWLY, 1994, p.288).

Miller (2011) ressalta que essa visão sobre o papel do ensino/aprendizagem sugere que o processo não pode ser o de uma simples transmissão sem limites de informações ou ações do exterior para o interior. Ao contrário, ele tem como base funções psicológicas já presentes na criança e também resultados de desenvolvimentos anteriores que atuam como nível inferior da ZDP, e instruções advindas dos outros durante a interação social, que têm o papel de fazer a criança alcançar seu nível potencial de desenvolvimento. É no processo de ensino/aprendizagem que as formas internas do indivíduo e as externas culturais entram privilegiadamente em contato, ocasionando o conflito gerador de desenvolvimento. É por isso que Vygotsky (2009, p.331) argumenta que a aprendizagem determina “um campo das transições acessíveis à criança”, localizando o processo de desenvolvimento prospectivamente, como uma projeção àquilo que pode ser alcançado autonomamente no futuro, em função do nível de desenvolvimento no qual se encontra naquele momento.

Essa noção evidencia, ainda, o papel central da interação e do trabalho coletivo no qual a criança deve engajar-se para que essa zona de desenvolvimento seja criada. Conforme Vygotsky (2007, p.103), os processos internos, despertados pela aprendizagem, “são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Essa colaboração não se dá apenas no momento em que a interação está de fato acontecendo. Por seguir um ritmo desigual em relação ao desenvolvimento, pode ser dito que a aprendizagem tem seus efeitos prolongados, ou seja, o auxílio oferecido pelo adulto à criança pode continuar a influenciar suas ações mesmo quando ele não está fisicamente presente. Vygotsky (2009, p.342) exemplifica esse fato com a situação de um aluno que, após instrução na escola, consegue resolver uma tarefa similar sozinho. Nesse caso, segundo o autor, a criança “continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado”. Ou seja, o social está sempre presente, mesmo quando o indivíduo está sozinho.

Nessa perspectiva, a caracterização do termo social, segundo Miller (2011, p.6), refere-se prioritariamente ao “indivíduo social”. Isso significa que, à medida que a fala ou os signos linguísticos são internalizados e apropriados, o social passa a ser constitutivo do indivíduo. A própria fala torna-se um meio social de pensamento. O social, então, não pode ser visto como contexto no qual as interações ocorrem ou como força externa que se impõe ao ser humano.

Essa argumentação é corroborada por Bronckart (2013), que assevera que o social não pode ser visto como enquadramento ou causa do desenvolvimento. Ao contrário, ele atua como sua fonte, à medida que é a origem das contradições que geram o desenvolvimento. O autor ainda argumenta que o termo “meio social” não se restringe ao ambiente físico no qual a interação ocorre, mas designa os produtos da vida social e da atividade humana, que são confrontados pela criança. A influência do social sobre o desenvolvimento da criança, argumenta Bronckart (2013) retomando Vygotsky, pode ser medido pelo grau de consciência dessa em relação àquilo que acontece em seu meio. Ou seja, a influência do meio sobre o desenvolvimento se dá através da expansão da consciência do indivíduo sobre os produtos e contradições característicos do social.

Com efeito, para Vygotsky (2009, p.285), “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” e, assim, estudar o desenvolvimento significa investigar essa mudança de relações interfuncionais. O autor define que acontece uma mudança funcional pois, inicialmente, há um estágio de funcionamento da criança em suas atividades caracterizado como não conscientizado e não arbitrário. É somente depois desse primeiro momento que ocorre a tomada de consciência, o domínio sobre os processos mentais e a intencionalidade, uma vez que as funções não podem ser criadas antes de se desenvolverem por meio da atividade social. Conforme o autor, “para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa” (VYGOTSKY, 2009, p.287).

A consciência é definida pelo autor como generalização e como percepção da atividade da mente, que resulta em apreensão. Vygotsky (2009) utiliza o ato de dar um nó para exemplificar a diferença entre consciente e não-consciente. Segundo ele, apesar de fazê-lo conscientemente, com frequência não conseguimos explicar como o fazemos, pois nossa atenção encontra-se voltada ao ato em si (objeto da consciência) e à maneira de cumpri-lo. Friedrich (2012) esclarece que, para Vygotsky, a consciência é o instrumento que seleciona e isola as partes da realidade que são importantes para nós. Ela sempre escolhe e distorce positivamente a realidade, ao invés de simplesmente refleti-la, ou seja, ela trabalha o mundo a partir de fragmentos. Conforme Vygotsky (2009, p. 288), “a consciência sempre representa algum fragmento da realidade”. É nesse aspecto que reside sua arbitrariedade e sua sistematicidade, já que sempre parte de um processo de generalização.

Na tentativa de sistematizar os diversos postulados agregados à definição da ZDP, Schneuwly (2008) pergunta-se: a que serve, então, o conceito de zona de desenvolvimento

proximal? Segundo o autor, é nesse conceito que Vygotsky consegue explicar o desenvolvimento humano evidenciando a relação entre dois postulados aparentemente contraditórios. De um lado, a percepção de que ele se constitui como um automovimento, como reorganização de possibilidades internas em um movimento relativamente sistemático e livre. De outro lado, a constatação de que as funções psicológicas superiores não podem ser concebidas senão como construções histórico-culturais, embasadas em sistemas semióticos, sendo alvo de constantes determinações, portanto. Isso torna o desenvolvimento intrinsecamente dependente do ensino e da aprendizagem, processos que levam à revolução e ao conflito. Cabe ainda complementar que o resultado do desenvolvimento é percebido pela atuação autônoma do indivíduo nas atividades sociais, marcada pela sua consciência com relação aos fatores pertinentes à sua ação.

Essa atuação autônoma, conforme Schneuwly (2008), já está presente, na forma de uma ideia fictícia, quando se estabelece a interação que vai gerar aprendizagem. Segundo o autor, por exemplo, é o professor quem define uma zona que poderá ser alcançada e a persegue, juntamente ao aluno, como se o desenvolvimento fosse resultado direto de seu ensino. Por fim, o autor ainda afirma que o desenvolvimento, por um lado, é restringido, uma vez que seus conteúdos, sua direção e seus meios são dados culturalmente. Por outro lado, entretanto, desenvolvimento é escolha e liberdade, já que segue uma lógica própria e imprevisível mais ampla que a mera reprodução desses aspectos exteriores.

2.2 A PERSPECTIVA VYGOTSKIANA (RE)INTERPRETADA: LEITURAS CONTEMPORÂNEAS

Propor uma explicação ao desenvolvimento humano a partir dos postulados de Vygotsky implica imergir na discussão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, procurar compreender a natureza da ZDP. Dada a complexidade desse conceito, há inúmeras (re)interpretações, debates e pesquisas sobre seus diferentes aspectos, seguindo enfoques e objetivos teóricos diversos. Conforme apresento a seguir, determinadas discussões enfatizam o caráter interacional presente em sua formulação, já outras procuram por implicações específicas a respeito da influência do adulto sobre o desenvolvimento da criança. Outros ainda buscam agregar aspectos socioculturais mais amplos a sua compreensão.

Schneuwly (1994) aponta que, até aquele momento, grande parte das interpretações da teoria vygotskiana era empobrecida, entendendo particularmente a ZDP ou como a adaptação que deve haver no ensino para que ele seja adequado ao nível de cada aluno ou como a

negociação estabelecida entre professor e aluno. Lave e Wenger (2002), por sua vez, apontam que há três categorias de classificação do conceito de ZDP, dependendo da concepção sobre o papel que o processo de internalização assume no desenvolvimento humano. Na primeira categoria, denominada “interpretação andaime”, é enfatizada a distância entre as habilidades exigidas de um aluno quando trabalha sozinho e quando recebe assistência de pessoas mais experientes. O foco de investigação dessas abordagens pedagógicas é a compreensão e o aperfeiçoamento das maneiras pelas quais o suporte pode ser oferecido ao aluno. Daniels (2002) apresenta como exemplificação um sumário no qual constam os sete meios que podem auxiliar o desempenho e facilitar a aprendizagem de alunos¹⁵. Daniels (op. cit., p.17), no entanto, aponta que “se o ‘social’ no ensino e na aprendizagem for reduzido à noção de tecnologias e procedimentos particulares de ensino, então a análise da escolarização ficará tão truncada quanto parcial”.

Essa argumentação leva à conclusão de que os estudos sobre o desenvolvimento humano deveriam levar em conta fatores sócio-institucionais que ampliem a concepção do social visto meramente como díades entre alunos e professor. Conforme Lave e Wenger (2002), isso também não é alcançado pela segunda interpretação de ZDP, apesar de ser denominada “cultural”. A zona é aqui definida como a distância entre o conhecimento cultural oferecido pelo contexto social e a experiência individual, compreensão inspirada pela distinção entre conceitos científicos e cotidianos. Os conceitos, e o conhecimento, seriam maduros quando as duas versões (social e individual, científico e cotidiano) se fundissem.

As autoras argumentam que nessas duas versões da ZDP, o caráter social se restringe a “uma pequena ‘aura’ de socialidade que fornece insumos para o processo de internalização visto como aquisição individualista do dado cultural” (LAVE; WENGER, op. cit., p.166). Também Szundy (2009, p.84) lança críticas a essas concepções, argumentando que elas “minimizam a relação de conflito inerente à ZDP, criando a ideia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de forma linear e não em espiral”. Quando concebida como linear, a aprendizagem é vista como mera assimilação do conhecimento colocado à disposição pelo par mais competente. Ou seja, aquilo que está no nível potencial será internalizado como nível real, em um caminho que seria pré-determinado e levaria a criança a reproduzir simplesmente o mundo social já posto.

Desse modo, com o intuito de ampliar essas noções, a terceira perspectiva enfatiza os processos de transformação social e pode ser identificada como uma “perspectiva coletivista

¹⁵ Os meios de auxílio sugeridos por Tharp (1993, apud DANIELS, 2002, p.16) são: *modelling*; *feedback*; gestão da contingência; instrução; pergunta, estruturação cognitiva e estruturação da tarefa.

ou social”. Szundy (2009) demonstra que o diferencial das pesquisas realizadas segundo esses pressupostos está em focalizar o caráter revolucionário inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Dentre as proposições que procuram demonstrar o papel do meio social no desenvolvimento individual, Davydov e Zinchenko (1995, p.159) argumentam que o conceito de ZDP remete-se ao fato de que “a alternância das situações cria condições para a transição para a próxima faixa de idade”. Isso significa que, uma vez tendo assumido a atividade social como principal fonte de desenvolvimento, reconhece-se que a modificação na situação social e na participação da criança gera mudanças significativas em sua mente.

Em busca de legitimação desse pressuposto, os autores apresentam as bases teóricas que influenciaram a produção de Vygotsky, nos campos da psicologia, filosofia, literatura, biologia e linguística. A partir desse apanhado, Davydov e Zinchenko (1995) demonstram que a originalidade do trabalho daquele pesquisador foi combinar o princípio de sistema à ideia de desenvolvimento. E isso se dá principalmente em sua proposta de que as estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da sua atividade em uma dada situação social. A conclusão a que os autores chegam é a de que a teoria psicológica da atividade, representada principalmente por Leontiev, é um estágio legítimo na continuação da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky.

Não faz parte do escopo desta discussão o debate sobre a legitimidade, pertinência ou fidelidade dos trabalhos realizados por Leontiev em relação à proposta inicial vygotskiana (para tal, conferir FRIEDRICH, 1997; VAN DER VEER; VALSINER, 2009 e MILLER, 2011). Os argumentos elencados por Davydov e Zinchenko (1995), independentemente do posicionamento teórico defendido, podem ser questionados no que diz respeito à percepção do que seja situação social e da maneira como é internalizada. Essa interpretação, que pode ser classificada como “cultural” seguindo a classificação de Lave e Wenger (2002), refere-se ao social como contexto exterior ao indivíduo, posicionamento também criticado por Bronckart (2013) e Miller (2011), apresentados anteriormente. Desse modo, o processo de internalização dos aspectos culturais e sociais, conforme compreendido por Davydov e Zinchenko (1995), implicaria uma pré-determinação nas formas coletivas, que seriam simplesmente “espelhadas” na mente em formação.

Apresentando uma visão diferente quanto à teoria vygotskiana, Bernstein (1995) propõe uma discussão não apenas do conceito de ZDP mas de sua própria concepção teórica de forma ampla. Para tal, ele privilegia as relações que Vygotsky traça espontaneamente com a teoria marxista. Bernstein (op. cit., p.11) argumenta que uma das principais contribuições

desse imbricamento é a ideia de pedagogização do desenvolvimento, ao defender que “desenvolvimento é amadurecimento mais instrução”, em consonância com a argumentação de Schneuwly (1994; 2009) apresentada anteriormente. Essa pedagogização teria seu espaço na ZDP, no sentido de que é nela que as funções cognitivas se estendem a níveis de crescente complexidade.

No entanto, o autor levanta dois questionamentos relevantes à compreensão e à atualização do conceito de ZDP: a instrução se faz a partir de qual abordagem ou concepção de ensino? E, no bojo dessa primeira, como dar conta do contexto social e ideológico no qual essa instrução acontece? Bernstein (1995) aponta, ao contrário da exposição realizada na seção anterior deste trabalho, que nenhuma dessas questões está satisfatoriamente resolvida na produção de Vygotsky, talvez porque ele de fato percebia a ZDP como um construto estritamente cognitivo ou porque a resposta já era dada de antemão pelo regime marxista em vigor. O autor adianta, entretanto, uma possibilidade de abordagem dessas questões ao afirmar enfaticamente que “se o desenvolvimento for visto com maior abrangência, a zona que constitui o espaço para a pedagogização torna-se palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho” (BERNSTEIN, op. cit., p.14).

O autor então ressalta que isso não pode ser alcançado senão por um projeto intrinsecamente interdisciplinar, uma vez que estão envolvidos dois planos distintos, porém complementares: o do sócio-histórico e o da construção interna, que reconhece a criança como agente de seu próprio desenvolvimento. Desse modo, a questão do desenvolvimento humano, argumenta o autor, deve ser estudada de maneira contextualizada e sociocentrada, levando em consideração as diferenças culturais. Ele conclui que essa investigação “exige uma nova metodologia, um desenvolvimento de linguagens de descrição que facilitem a compreensão do discurso pedagógico em *planos múltiplos*, das variedades de sua prática e dos contextos de sua concretização e produção” (BERNSTEIN, op. cit., p.22).

Outra proposta de (re)interpretação do conceito de ZDP, promovida por Lave e Wenger (2002, p.167), defende que a estrutura do mundo social seja levada em conta na análise dos processos de aprendizagem. As autoras propõem a compreensão, derivada de uma tradição marxista das ciências sociais, do desenvolvimento humano a partir do conceito de participação na prática social. Participação é definida como “um conjunto de relações em evolução, continuamente renovado”, apresentando uma crítica à visão dicotômica do que é interno e o que é externo ao ser humano, o que acaba por restringir o conhecimento e o desenvolvimento a um caráter individual e cognitivista. Em uma teoria da prática, ao

contrário, “a cognição e a comunicação no e com o mundo social são situadas no desenvolvimento histórico da atividade ininterrupta” (LAVE; WENGER, 2002, p.168).

Assim, continuam argumentando as autoras, participar implica negociar constantemente significados via experiência e entendimento, ambos em constante interação situada. Desse modo, aprender significa tornar-se participante pleno de uma comunidade social, ou seja, vira-se membro de uma comunidade para aprender à medida que se aprende para participar legitimamente dela. E o conteúdo a ser aprendido (e pesquisado, portanto) envolve tanto sistemas compartilhados de significado cultural quanto estruturas político-econômicas.

Retomando, então, o conceito de ZDP, Lave e Wenger (2002, p.172) argumentam que se deve pensar na aprendizagem como “corporificando, embora de modos transformados, as características estruturais das comunidades de prática”. Assim, seria insuficiente analisar, por exemplo, as interações entre professor e alunos, uma vez que há uma gama muito maior de atores e formas de participação implicados nessa relação. As autoras especificam essa situação com o conflito entre novatos (aqueles que agem a partir de algum suporte explícito e participam periféricamente da atividade) e veteranos (que estão, momentaneamente, no centro da atividade) em determinado campo, já que suas relações implicam explicação e reprodução mas também, e principalmente, transformação e mudança.

Essas proposições de Lave e Wenger (op. cit.) chamam a atenção por conseguirem explicar a relação que se estabelece entre desenvolvimento individual e coletividade. Além disso, as autoras operacionalizam (e investigam, de fato) o que pode ser considerado como o princípio explanatório das pesquisas que se inscrevem em um “paradigma vygotskiano” – a atividade coletiva ou social. Entretanto, pode-se considerar que reside justamente nesse fato a principal limitação de seus postulados: a delimitação do processo desenvolvimental à dimensão coletiva. Ou seja, ao restringir a aprendizagem à participação e estudá-la somente a partir desse ponto de vista, as autoras acabam por reduzir a importância do aspecto cognitivo e individual do desenvolvimento, tão acentuado nas formulações de Vygotsky. Cabe esclarecer que seria ilógico argumentar que a aprendizagem não envolve a participação em atividades coletivas, uma vez que é nelas que o indivíduo interage com os fenômenos sociais. Entretanto, é também importante reconhecer que essa mesma aprendizagem prolonga-se para além dos momentos coletivos, pois envolve, entre outros processos apontados anteriormente, reorganização dos sistemas psíquicos.

Brossard (2008; 2009) procura justamente sublinhar a importância do aspecto interno do desenvolvimento humano. Ele argumenta que na obra de Vygotsky podem ser encontradas

duas definições de ZDP, interdependentes e complementares. A primeira definição é externa e enfatiza a relação que se estabelece entre adulto e criança com o objetivo de construir um contexto intersubjetivo que leve a criança a um limite superior de desenvolvimento. Para o autor, a escola poderia ser caracterizada como a instituição que estabelece a “maior zona proximal” para a criança, uma vez que põe à disposição do aluno conhecimentos que não têm relação imediata com seu mundo vivido. Desse modo, ao criar um espaço de contradição e tensão, a escola leva a criança a prestar atenção às suas próprias operações do pensamento (BROSSARD, 2008), o que provoca o segundo aspecto de ZDP.

Essa segunda definição é, portanto, interna, intrapsicológica, e tem por base o reconhecimento de que as situações de aprendizagem não são integradas instantaneamente à estrutura cognitiva da criança. Ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento seguem ritmos distintos, uma vez que a influência que a primeira exerce sobre o segundo é mais duradoura do que o contato face-a-face. Os conceitos adquiridos são objeto, dessa forma, de um longo processo de desenvolvimento interno, marcado por conflitos nos quais múltiplas conexões se estabelecem entre o já conhecido e o novo conceito recém adquirido.

Conforme o autor, é sobre esse segundo aspecto da ZDP, que revela uma visão dialética do desenvolvimento, que Vygotsky se debruça nas suas últimas produções (especialmente o capítulo 6 da obra *A construção do pensamento e da linguagem*), ao procurar estabelecer vínculos entre os conceitos espontâneos e científicos. Brossard (2009) defende que compreender o alcance da noção de ZDP implica reconhecer tanto a sua definição externa, foco central da maior parte dos autores, quanto o espaço dinâmico de tensões que se cria internamente entre os diferentes planos de pensamento. É interessante ainda ressaltar que, para o autor, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não se estabelece apenas na escola, mas durante toda a vida. Assim, o autor assume que a relação entre conceitos espontâneos e científicos permanece em progressão durante toda a vida, já que novos conteúdos culturais são continuamente confrontados, espontaneamente ou não, pelo indivíduo.

Essa diferenciação entre ZDP externa e interna parece ampliar adequadamente as discussões apresentadas na seção anterior deste trabalho. Elas procuram reconhecer e problematizar as relações que estabelecem entre si as dimensões psíquicas e sociais do indivíduo. Entretanto, uma ressalva é pertinente no sentido de reconhecer que a teoria vygotskiana dos conceitos foi formulada tendo por base o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Ou seja, Vygotsky procurou investigar em que medida a aquisição de novos conceitos na escola poderia agir sobre as funções psicológicas superiores, tais como a atenção

e a memória voluntárias. Nesse sentido, parece-me inadequado uma simples transposição desses postulados à idade adulta, sem que sejam levadas em consideração as especificidades da estrutura psíquica (e mesmo do contexto interacional) em cada idade.

Em contexto brasileiro, a questão do desenvolvimento humano e da conceituação da ZDP tem sido particularmente trabalhada por pesquisadores filiados à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, alguns dos quais cito a seguir. Dentre outros pontos de pesquisa e debate (como, por exemplo, a pesquisa colaborativa e de intervenção, a mediação pela linguagem e o papel da criatividade), esse grupo tem rediscutido as noções de aprendizagem e desenvolvimento a partir das propostas de Vygotsky e de Leontiev. Assim, segundo Mateus (2009, p.18), a aprendizagem é compreendida como “processo colaborativo de ressignificação de práticas sócio-pedagógicas e de identidades profissionais”, o que implica a criação de novas formas de atividade.

A participação das pessoas nessas formas de atividade é o que caracteriza o desenvolvimento, definido por Damianovic (2009, p.111) como “uma possibilidade de transformação da participação das pessoas em atividades socioculturais, as quais, por sua vez, transformam-se com o envolvimento dos indivíduos em gerações futuras”. Essa definição parece retomar várias questões centrais à concepção de Lave e Wenger (2002) de aprendizagem como participação periférica.

Magalhães (2009), por sua vez, apresenta a Teoria do Desenvolvimento, formulada por Engeström, que propõe novas formas de compreendê-lo, principalmente em relação ao que constitua a ZDP. Conforme a autora, Engeström argumenta que o desenvolvimento deve ser visto não apenas como processo de ampliação, mas também como rejeição e destruição de culturas que se chocam. Além disso, as transformações decorridas desse choque devem ser entendidas em sua coletividade, à medida que impactam não somente o indivíduo, mas todas as relações travadas com outros. Por fim, deve ser reconhecido que o desenvolvimento não implica apenas um movimento vertical, no qual o menos competente é “puxado para cima”, mas também horizontal, de cruzamento de fronteiras.

Outra definição de ZDP apresentada por Magalhães (op. cit.) é aquela proposta por Holzman (1997) e Newman e Holzman (2002, apud MAGALHÃES, 2009). De acordo com a autora, nessa proposição é enfatizado o caráter colaborativo da negociação de novos significados, um processo onde as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros. A ZDP é, nesse sentido, um espaço de vida inseparável das pessoas que a produzem. Também Mateus (2009, p.21) apoia-se em Holzman (1996) para explicar que a ZDP “é uma forma de vida na qual as pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagem que extrapola

aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho”. É essa relação coletiva de transformação interna e externa que garante ao desenvolvimento seu caráter revolucionário, conforme defendido por Vygotsky.

É justamente esse aspecto que impulsiona Damianovic (2009) e principalmente Magalhães (2009, 2012) a defender a pesquisa colaborativa de intervenção no contexto escolar. Segundo elas, o foco do pesquisador da educação que se propõe a um estudo histórico ou genético (para usar a nomenclatura de Vygotsky) deve ser na produção de um contexto de compreensão e transformação, via participação de todos os envolvidos, do contexto escolar. De acordo com Magalhães (2009, p.61), “o foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são ‘pré-requisito’ (instrumento) e ‘produto’ (desenvolvimento)”.

Os resultados, tanto teóricos quanto empíricos, alcançados por esse grupo de pesquisadores muito têm contribuído para a melhoria do ensino nas escolas brasileiras e das condições de trabalho dos professores. Isso porque eles promovem a participação de todos os envolvidos no contexto escolar em suas pesquisas, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo. Entretanto, parece não fazer parte do escopo de suas investigações o papel de fato assumido pela linguagem nesses processos de desenvolvimento ou como ele se caracteriza no âmbito individual.

Ainda que representem perspectivas e enfoques diversos, a maior parte dessas reinterpretações enfatiza o lugar que ocupa a atividade social e, especialmente, a participação nela como fonte de desenvolvimento. Outra característica comum é o reconhecimento do caráter contraditório e conflituoso inerente ao contato do indivíduo com as estruturas histórico-sociais, o que, segundo alguns autores, geraria uma zona de desenvolvimento interno. O desafio de sistematizar essas diferentes proposições encontra-se, entretanto, justamente na maneira como cada uma delas interpreta a teoria vygotskiana, especialmente com relação ao que constitui sua unidade de análise.

Alguns desses pesquisadores, tais como Bernstein (1995) e Brossard (2008, 2009), procuram apresentar aquilo que é externo e interno ao ser humano como diferentes formas de organização da mesma realidade. Essa visão se constituiria como uma alternativa às perspectivas dicotômicas e dualistas do desenvolvimento. Outros deles procuram as evidências do desenvolvimento em uma participação maior ou mais eficaz nas atividades sociais, como Lave e Wenger (2002), Damianovic (2009) e Magalhães (2009). A evidência do desenvolvimento seria, assim, percebida na negociação constante dos significados e na sua resignificação e, ainda, na alteração dessas próprias estruturas socioculturais e sua organização.

Outras interpretações do desenvolvimento humano são possíveis e recorrentes nas pesquisas nas áreas de psicologia, educação e sociologia, principalmente. Também os pesquisadores relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo apresentam uma concepção de desenvolvimento tendo por base uma releitura dos pressupostos vygotskianos. São essas noções, às quais me filio, que apresento a seguir.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DO ISD PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As proposições teórico-metodológicas feitas pelo ISD têm como um de seus pilares o quadro do Interacionismo Social, especialmente representado pela abordagem psicológica de Vygotsky, que, conforme Bronckart (1999, p.24) “constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem”. Isso por que Vygotsky compreende o desenvolvimento a partir de movimentos dialéticos de continuidade e de mudança, de automovimento e de revolução, conforme apresentado anteriormente. É esse reconhecimento que o leva a buscar uma

unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que, ao mesmo tempo, fosse de ordem teleológica e integrasse as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas etc., das condutas humanas (BRONCKART, 2008a, p.64).

Mesmo adotando os postulados vygotskianos como centrais às formulações do ISD, Bronckart (1999) aponta três principais problemas teóricos e metodológicos que impediram Vygotsky de aprofundar com sucesso sua análise do desenvolvimento humano, são eles: i. a impossibilidade de construir um conceito unificador que levasse a uma unidade de análise para a psicologia geral; ii. a dificuldade em delimitar e articular a ordem do social e a ordem do psicológico, ou seja, a unidade de análise em relação ao seu princípio explicativo e iii. a falha em reconhecer o verdadeiro estatuto das unidades linguísticas no desenvolvimento humano. Essas dificuldades serviram como ponto de partida aos pesquisadores do ISD para construir uma proposta de investigação e compreensão do desenvolvimento humano, que apresento a seguir¹⁶.

Com relação à problemática da unidade de análise, Bronckart (1999) aderiu inicialmente à proposta de Leontiev (1979) de reconhecer a ação e/ou a atividade como essa

¹⁶ Serão apresentadas sistematizações de discussões e conceitos conforme aceitos atualmente no quadro do ISD. Para um apanhado mais amplo, e talvez histórico, da construção dessa base teórica, referencio o leitor às obras de Bronckart (1999, 2006, 2008a); Guimarães et al. (2007); Machado e colaboradores (2009), dentre tantas outras.

unidade integradora das diversas funções que caracterizam o ser humano. Essa adesão, entretanto, foi reformulada, no sentido de redimensionar o papel da atividade, definida como formato social que organiza e regula as interações do indivíduo com o meio, fazendo parte dos pré-contruídos histórico-sociais (BRONCKART, 2005). Assim, o ISD postula que é a linguagem que se constitui fator decisivo do desenvolvimento humano e não a atividade em si¹⁷.

A ação, conforme definida pelo ISD, possui um estatuto interpretativo e, portanto, gnosiológico, à medida que deriva de uma leitura da atividade, ou agir(-referente) (BRONCKART, BULEA, 2006). Nessa interpretação, segundo Bronckart (2008a, p.124), acontece a construção das ações sob o efeito da reflexividade que “se manifesta sob a forma de uma consciência prática ou de uma consciência discursiva explícita”, presentes, respectivamente, nas condutas dos actantes¹⁸ ou observadores externos e nas suas produções verbais, sendo ambas reconhecidas como lugares da morfogênese da ação¹⁹.

Assim, dada a amplitude de dimensões que podem ser abordadas e discutidas com relação ao que é central e determinante para a delimitação de uma unidade praxiológica (propriedades intrínsecas do agente, determinantes externos, temporalidade, resultado do agir, dentre outros), Bronckart e Bulea (2006) concluem que a própria concepção do que seja ação é um fato empírico e variável. Ou seja, é uma postura permanentemente interpretativa que lhe dá origem, tanto por parte dos teóricos e pesquisadores nessa área, quanto das pessoas implicadas em determinada atividade social. Desse modo, os autores argumentam que a natureza da ação e do ator é variável, o que pode ser percebido no plano analítico pelos diversos graus de agentividade presentes nas produções languageiras.

Bulea (2010, p.82) sintetiza esse ponto de vista defendendo que seja utilizado “o termo *ação*, no plano gnosiológico, para designar uma forma de compreensão do agir-referente: a ação como *produto da interpretação languageira* que se caracteriza, notadamente, pela delimitação ‘de unidades praxiológicas’ mais ou menos estáveis”. Assim, o que funda a compreensão da ação no ISD é um debate gnosiológico, plural e multiforme, que dá origem a uma interpretação dentre tantas possíveis. Esse debate se faz necessário pelo fato de que o plano do conhecimento não coincide com a prática humana, ou plano ontológico. É

¹⁷ Esse é, de fato, apontado como o principal ponto de divergência entre os trabalhos de Vygotsky e os de Leontiev (cf. FRIEDRICH, 1997 e MILLER, R., 2011).

¹⁸ Bronckart (2008a, p.121) traz a seguinte definição: “utilizamos o termo actante para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no agir-referente”.

¹⁹ Morfogênese da ação é definida como “o próprio processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento languageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” (BULEA, 2010, p.82-3).

justamente esse movimento que possibilita a (re)construção de representações e conhecimentos individuais e coletivos, frequentemente colocados em conflito entre si.

Uma vez definida a unidade de análise com a qual o ISD trabalha – a ação humana –, cabe estabelecer as relações existentes entre ela e a atividade coletiva, tomada como seu princípio explicativo. Bronckart (2008a, p.123) defende uma perspectiva descendente para a pesquisa e a compreensão dessa relação. Assim, a ação se desenvolve “a partir da atividade e, de forma mais ampla, do conjunto dos pré-construídos coletivos”. Esse processo descendente significa que as formas de ação não são produções individuais da consciência do indivíduo. Ao contrário, elas são produtos de um funcionamento coletivo e de processos interativos complexos. Em outras palavras, elas somente podem ser reconhecidas a partir das atividades e dos pré-construídos coletivos, que fornecem referências e critérios a partir dos quais ocorre a interpretação que origina a ação, os modelos da ação. Fatos sociais e fatos psicológicos são ambos compreendidos como relacionados e determinados pela história coletiva humana, preceito herdado do monismo spinoziano (BRONCKART, 2006).

O autor aponta que há quatro elementos principais que formam o ambiente dos pré-construídos humanos, quais sejam: i. as atividades coletivas complexas, quadros que organizam e mediatizam as relações entre os indivíduos e o entorno social; ii. as formações sociais, formas concretas de organização da vida humana que geram regras, normas e valores; iii. os textos, unidades comunicativas globais e iv. os mundos representados ou mundos formais, operações de generalização que se aplicam aos conhecimentos que, conforme Habermas (apud BRONCKART, 2008a), podem ser de três tipos: objetivo, social e subjetivo.

Apesar de reconhecer que não é possível desenvolver um estudo sobre a influência efetiva dos modelos presentes nesses pré-construídos sobre a ação, Bronckart (op. cit.) reitera a importância de uma abordagem dialética na investigação sobre as relações entre os processos individuais e coletivos. Desse modo, em um primeiro momento, a ação se estabelece como uma construção externa, uma vez que o agir individual é alvo de avaliações sociais, a partir das normas e valores estabelecidos pelos pré-construídos. Nesse nível, ocorre a delimitação de ações que são atribuídas à responsabilidade de determinado indivíduo, reconhecido, assim, como ator (BRONCKART, 2005). Habermas (apud BRONCKART, 2006) defende, nesse sentido, que a ação somente é atestável nas e pelas avaliações do grupo.

Em seguida, a ação torna-se construção interna, já que ocorre um processo de interiorização, via agir comunicativo, dos mecanismos dessa mesma avaliação social. A partir de então, ainda conforme Habermas, o agente constrói para si representações singulares desses sistemas de critérios e passa a adotá-los nas avaliações que faz de si e do grupo. Esse

segundo movimento indica um retorno aos pré-construídos, demonstrando a possibilidade, intrínseca a essas formações, de serem alteradas e desenvolvidas. Conforme Bronckart (2008a, p.124), a principal relação que se estabelece entre unidades de análise – a ação – e seu princípio explicativo – a atividade – é a seguinte: “as formas de ação, que são construídas sincronicamente na avaliação da atividade [...] podem cristalizar-se, generalizar-se e, assim, tornar-se, depois, elementos constitutivos dos pré-construídos”.

No que concerne à reinterpretação do que constituiria a última dificuldade teórica enfrentada por Vygotsky, Bronckart e Bulea (2011) apontam a pertinência da hipótese levantada por aquele autor de que a interiorização da linguagem modifica o curso do desenvolvimento humano e possibilita a origem do pensamento consciente. Entretanto, os autores identificam problemas no que tange à formulação dessa tese vygotskiana. Particularmente para a discussão aqui em foco é relevante a crítica referente à falta de esclarecimento quanto ao “papel efetivo das interações sociais”, ao “estatuto dos signos/significações” e ao “mecanismo por meio do qual o pensamento consciente se torna sócio-histórico” (BRONCKART; BULEA, 2011, p.152). É nesse sentido que o programa de trabalho do ISD contribui principalmente com a “análise da atividade languageira e de suas condições de desenvolvimento em gêneros de textos, bem como nos efeitos que exerce essa mesma atividade sobre o desenvolvimento psicológico das pessoas” (BULEA; BRONCKART, 2008, p.45).

Se, conforme argumenta Bronckart (2008b), a linguística permanece central para o desenvolvimento de uma ciência integrada do humano, isso se deve aos múltiplos avanços pelos quais essa disciplina passou, o que a levou a reconhecer a função fundamentalmente semiótica da linguagem, sua realidade de ordem praxiológica e as relações que ela possibilita entre língua pessoal e língua comunitária. A construção desses reconhecimentos deve-se principalmente às noções de discurso e signo propostas por Saussure (2004) e Voloshinov (2010/1986), as quais resumo a seguir.

A centralidade que Saussure (2004) atribui ao discurso nos fenômenos languageiros fica evidenciada nas novas leituras oportunizadas pela “redescoberta” de sua obra²⁰. Para ele, os discursos/textos constituem o ambiente de vida primeiro desses fenômenos, sendo neles que os valores significantes se constroem e se transformam continuamente. As formas presentes nesses textos sofrem um processo de interiorização, reorganização e classificação no aparelho psíquico, formando um primeiro estado da língua, localizado nas pessoas, ao qual

²⁰ Cf. Arrivé (2010), Bronckart, Bulea e Bota (2010), dentre outros.

Bronckart (2009b) denomina “língua interna”. Entretanto, essa língua estaria sempre sob o controle dos acordos e das convenções do seu uso social, pois sua sede se dá na coletividade. Esse seria o segundo estado do fenômeno da linguagem e foi chamado por Bronckart (op. cit.) de “língua normatizada”. A originalidade da obra de Saussure, desse modo, está em argumentar que são os textos que estão na origem da língua interna e da língua normatizada, formando um movimento dialético permanente de reprodução e modificação desses fenômenos.

Outra contribuição central de Saussure (2004) para a compreensão do desenvolvimento humano reside em sua proposição sobre o estatuto do signo como unidade imotivada, arbitrária, social, discreta e sistêmica. Ele argumenta que o signo é construído a partir de operações simultâneas e interdependentes que envolvem a constituição de imagens psíquicas acústicas e de sentido, sua assimilação, seleção e associação. Desse modo, o signo é tanto uma unidade dupla de entidades semiológicas, quanto um fenômeno psico-social, construído a partir de processos de diferenciação e negação em relação a outras unidades (BULEA, 2009a), processos que acontecem exclusivamente no interior da ordem semiológica. Ou seja, os signos são “os produtos de operações psíquicas elementares apoiadas sobre ingredientes sociais” (BRONCKART, 2008c, p.243), construídos em um domínio semiológico, “tanto independente da organização dos objetos do mundo, quanto de uma (hipotética) organização pré-linguística do pensamento” (BULEA, 2010, p.57).

O signo, por ser fenômeno languageiro, é intrinsecamente social e construído a partir de processos interativos herdados da evolução. No entanto, essa continuidade dos processos é contraposta, em um movimento exclusivamente humano, por uma ruptura radical provocada por esses mesmos signos, conforme exposto anteriormente. Ou seja, a ruptura do desenvolvimento humano em relação aos processos herdados tem sua primeira realidade na constituição dos signos languageiros pois são eles que tornam possível a transformação e a socialização do psiquismo, fato fundador do humano, de acordo com Bronckart (2008b, p.55). Isso implica que o signo é “o lugar mesmo da continuidade-ruptura” dos regimes bio-comportamental para o sócio-histórico, acepção que se encontra em concordância com o esquema desenvolvimental proposto por Vygotsky e assumido pelo ISD.

Também o aspecto processual inerente à significação é enfatizado na teoria saussureana. Isso implica que não é possível, ao signo, obter um grau de estabilidade ou uma significação intrínseca, estática e imutável (BULEA, 2005). Tal caráter deve-se à conceituação, proposta por Saussure (2004), de significação como um valor que é estabelecido nas relações de diferenciação das significações e dos signos entre si. Conforme o

autor, “a significação é apenas uma maneira de exprimir o valor de uma forma, valor que depende completamente das formas coexistentes a cada momento” (SAUSSURE, 2004, p.41).

Ainda que o escopo desta discussão não inclua o debate sobre a noção de valor na obra saussureana²¹, cabe retomar que, conforme Bulea (2005), o valor conceitua um modo de individuação correlativa e instável nas formas linguísticas. De acordo com o próprio Saussure (2004, p.42),

não existe a forma e uma ideia correspondente; não há também a significação e um signo correspondente. Há formas e significações possíveis (nunca correspondentes); há, apenas, em realidade, *diferenças* de formas e *diferenças* de significações; por outro lado, cada uma dessas ordens de *diferenças* (por conseguinte, de coisas já negativas em si mesmas) só existe como diferenças graças à união com a outra.

Portanto, definir a significação de uma forma implica compreendê-la em relação ao conjunto de formas e significações possíveis. Apesar dessa instabilidade, Saussure (2004, p.44) confere à significação um papel primordial na constituição dos signos, pois “no instante em que o signo perde a totalidade de suas significações, ele nada mais é do que uma figura vocal”.

Também defendendo que a humanização tem origem nos aspectos sócio-históricos que são alvo de uma ruptura determinante nos processos de desenvolvimento, Voloshinov (2010) argumenta que os fenômenos languageiros possuem autonomia em relação tanto às atividades sócio-político-econômicas, quanto às ideologias. Isso significa que a linguagem forma um meio intermediário entre essas duas ordens, colocando em permanente interface a ordem psicológica e a ordem sociológica, estatuto de extrema importância para completar a compreensão do desenvolvimento humano, conforme Bronckart (2009b).

De acordo com Voloshinov (2010), as representações coletivas estão primordialmente presentes nas interações verbais, que são seu suporte objetivo. Essas últimas, por serem extremamente variáveis, são organizadas em conjuntos de gêneros de discurso²², produtos de modalidades particulares de comunicação social e essencialmente dependentes dos tipos de interação nas quais se desenrolam. As produções languageiras são então caracterizadas por sua genericidade, mas também por seu estatuto dialógico e polifônico, características que se estendem também aos signos languageiros. É no uso dos textos que são colocados em interface as significações sociais e as individuais e, além disso, é pela transmissão desses

²¹ Basílio (2013) propõe uma releitura dessa noção de valor.

²² O ISD adota a nomenclatura gêneros de texto, uma vez que emprega o termo tipo de discurso para fazer referência aos segmentos que são infraordenados ao texto, conforme apresentado adiante neste trabalho.

textos que os valores dos signos são modificados. Isso lhes confere o estatuto de unidades intermediárias entre o individual e o social.

À semelhança de Vygotsky e Saussure, Voloshinov também assevera que as interações verbais socializadas são objeto de interiorização, o que dá origem ao discurso interior do indivíduo. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano tem sua origem necessária nos signos. Esse autor também defende que a interiorização dos valores significantes encontrados nos textos dá origem à reorganização do psiquismo humano e, assim, à língua interna. Cabe enfatizar que, apesar de ser um lugar de aprendizagem social, não é a prática com as propriedades dos gêneros em si que proporcionam o desenvolvimento humano, mas a interiorização de estruturas infraordenadas a eles.

O processo de interiorização dessas estruturas e suas consequências no desenvolvimento humano são sistematizados por Bronckart (2008b). Assim, um dos efeitos constitutivos da linguagem sobre o desenvolvimento humano refere-se à formação de unidades de pensamento, processo que guia a percepção do mundo, conforme apontado anteriormente na discussão sobre a teoria vygotskiana. Essa noção se beneficia dos trabalhos de Saussure, à medida que ele atribui ao signo as características de arbitrariedade, autonomia e estabilidade, que possibilitam ao psiquismo a adoção de unidades que “constituem a condição *sine qua non* do desdobramento das *operações de pensamento*” (BRONCKART, op. cit., p.57). São os signos, portanto, que formam cristalizações psíquicas de unidades de troca social, já que são “verdadeiras unidades representativas, delimitadas, estáveis e dotadas de um poder de auto-reflexividade” (BRONCKART, 2008a, p.115). Ou seja, ao serem colocados em funcionamento nos textos, os signos são apropriados e interiorizados pelo aparelho psíquico da pessoa. Essa interiorização leva à reorganização tanto da estrutura sistêmica dos signos quanto do próprio pensamento, inicialmente idiossincrático, que passa a ser também discretizado e acessível a ele mesmo, o que lhe confere o caráter consciente. É essa internalização que marca, ainda, a passagem de um tipo de desenvolvimento prioritariamente biológico para uma predominância do desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento humano é também influenciado pela interiorização das relações predicativas que organizam as orações e das propriedades dos tipos de discurso. A interiorização das relações predicativas permite explicar a organização do sistema de pensamento funcional, que, conforme Bronckart (2008a), segue um regime de implicação. Já a interiorização dos tipos de discurso dá origem aos tipos de raciocínio (o que será discutido na seção 2.3.1), constituídos a partir dos mundos discursivos representados nas produções verbais. Esse último construto é particularmente privilegiado no quadro do ISD, e constitui a

base sobre a qual a noção de Figuras de Ação é formulada. É nesse nível que as representações individuais são confrontadas àquelas coletivas e que as significações a respeito de debate social podem ser (re)formuladas, o que pode levar ao desenvolvimento humano.

Assim, o modelo desenvolvimental assumido pelo ISD tem suas bases na hipótese geral proposta por Vygotsky, complementada pelas noções essenciais quanto ao papel da linguagem como espaço de ruptura postuladas especialmente por Saussure. Duas implicações desse posicionamento são de particular interesse a esse trabalho, quais sejam: a análise do papel do conflito e das contradições no desenvolvimento humano e a expansão desse aparato teórico para explicar os processos de formação de adultos.

Bronckart (2013) defende, a partir de Vygotsky, que são as contradições entre fatores externos e internos que levam à aparição do novo no desenvolvimento da criança, fator que constituiria a essência desse processo. Assim, o conflito com os pré-construídos, caracterizados como entidades coletivas que possuem dimensões gnoseológicas e praxiológicas, possibilita o exame consciente do quadro social por parte da criança e oportuniza seu desenvolvimento (note-se que ele não causa ou provoca o desenvolvimento, mas serve de origem para ele).

A partir desse reconhecimento, e apoiando-se na proposição de Schneuwly (2009), Bronckart (op. cit., p.222) propõe que sejam distinguidas “duas formas radicalmente diferentes daquilo que se qualifica como desenvolvimento humano”, que ele denomina de natural e de sócio-histórico. O primeiro é caracterizado pela continuidade da evolução do ser vivo e é marcado pela atualização de um programa biológico. Já o segundo relaciona-se à característica específica da espécie humana de internalizar signos. É essa ruptura que dá origem às generalizações permanentes e, por fim, à consciência. O autor argumenta que um tipo de desenvolvimento não é simplesmente substituído pelo outro, mas que há uma forma de desenvolvimento determinante ou dominante nas diferentes fases do crescimento humano. Assim, antes da internalização da linguagem, é o desenvolvimento natural, conforme descrito pela teoria piagetiana, que tem papel determinante.

Esse posicionamento assemelha-se à argumentação proposta por Miller (2011), para quem a lei da sociogênese constitui-se um princípio dinâmico que opera a cada estágio de desenvolvimento e não apenas no surgimento da linguagem. A cada nova aquisição ou aprendizado, são exigidas operações intelectuais advindas do raciocínio prático. Essas operações são, por sua vez, combinadas e modificadas pelas instruções e informações advindas do contato social. Isso parece indicar, argumenta o autor, que a linha natural de

desenvolvimento não desaparece simplesmente em detrimento da linha cultural, mas passa a ser dominada por essa última.

Dessa forma, a definição de ZDP, para Bronckart (2013, p. 223), deve ser “a contradição entre a atividade solitária e a atividade mediada por outros” e não entre formas primitivas do indivíduo e formas culturais evoluídas, conforme inicialmente defendido por Vygotsky (e pelo próprio autor, numa primeira postulação²³). Note-se que não se postula a contradição entre formas individuais e formas sociais, uma vez que, a partir da internalização da linguagem, tanto atividades solitárias quanto coletivas são essencialmente sociais. O conflito, então, característico da ZDP, somente é possível pela mediação dos signos linguísticos, pois implica negociação. Ela acontece, portanto, apenas no desenvolvimento sócio-histórico.

Posicionamento semelhante é tomado por Érnica (2011, p.41), para quem é a palavra “que torna os humanos capazes de se descolarem da imediaticidade de seu agir, podendo, portanto, vislumbrar todo um leque de possibilidades novas”. Ainda que esse autor estabeleça sua discussão no âmbito dos textos artísticos como recurso para a mobilização consciente das emoções inteligentes, suas reflexões podem contribuir a expandir a hipótese apresentada por Bronckart (2013), por enfatizar a dimensão interna do desenvolvimento humano. Tendo por base a metáfora elaborada por Vygotsky de que nosso sistema nervoso assemelha-se a uma estação de trem na qual chegam cinco linhas mas apenas uma pode sair, Érnica (op. cit.) argumenta que o desenvolvimento humano é caracterizado por uma incompletude. Ou seja, há uma constante tensão interna, provocada pelas numerosas possibilidades à disposição em comparação com aquilo que de fato se realiza, o que gera necessidade de busca de equilíbrio com o meio.

Érnica (2011) define, então, que o desenvolvimento constitui-se na transformação dessas inúmeras possibilidades que se apresentam a todo instante ao ser humano em recursos individuais. Entretanto, por serem tão numerosos, os possíveis em cada situação precisam ser selecionados, tarefa que, em consonância com a argumentação de Friedrich (2012), cabe à consciência realizar, já que ela direciona socialmente as escolhas e as decisões realizadas pelo indivíduo. E a palavra (ou a linguagem, tomada como produção e interpretação de textos) possui um papel central nesse processo, pois é ela que faz conhecer e dá acesso às novas possibilidades e àquelas selecionadas e implementadas.

²³ Bronckart (1999; 2006), por exemplo.

Essa noção de que a linguagem dá acesso a novas possibilidades do agir é central para a expansão da noção de desenvolvimento à formação de adultos e, portanto, à presente pesquisa. É traço comum entre as áreas que se dedicam a compreender o desenvolvimento de adultos a percepção de que a tomada de consciência e o trabalho reflexivo são condições necessárias ao desenvolvimento. Entretanto, mais uma vez retomando proposições feitas por Vygotsky, Bronckart (2008a; 2013), dentre outros pesquisadores que apresento a seguir, defendem que a tomada de consciência não é suficiente para que o desenvolvimento aconteça²⁴. É essencial um trabalho linguageiro de apropriação e interiorização do debate social que possa produzir uma nova significação que ultrapasse os limites de uma situação particular vivida, noção que será também essencial para a análise dos dados desta pesquisa.

Nesse sentido, Bulea (2010, p.61) assevera que os signos continuam a “desempenhar um papel também muito importante no *funcionamento* ulterior [do pensamento consciente], ao longo da vida de um indivíduo”, dado que eles continuam a interagir com as estruturas cognitivas às quais deram origem. Os mecanismos que os constituem e que se relacionam a essas estruturas devem ser, portanto, levados em consideração durante a análise do agir referente. A autora argumenta ainda que a diversidade de textos disponíveis aos indivíduos formam quadros sociais “no seio dos quais as pessoas são susceptíveis de reformular o incessante debate social, de interiorizá-lo, de geri-lo psicologicamente, e, por sua vez, de alimentá-lo” (BULEA, op. cit., p.168). Esse esquema do desenvolvimento do adulto defende a importância de envolvê-lo no confronto das diferentes vozes presentes nos textos dos pré-construídos, a fim de que ele se possa apropriar desses debates e construir soluções por ele e para ele mesmo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Cristovão e Machado (2011, p.53) evidenciam que o desenvolvimento dos adultos é originado pela “emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos”. Essa relação é mediada pelas ferramentas disponíveis nos pré-construídos, pelas atividades coletivas e pelos signos linguageiros e, portanto, marcada por fatores culturais, históricos e sociais. As autoras definem, então, desenvolvimento como “um processo cultural e social em que actantes se engajam e podem vivenciar emoções diversas como conflitos e relações colaborativas” (CRISTOVÃO; MACHADO, op. cit., p.55). Conflitos são por elas entendidos como tensões e contradições advindos de diferentes percepções sobre determinados aspectos do meio social. Cabe acrescentar que esses conflitos se dão prioritariamente no interior do indivíduo, conforme sublinhado anteriormente.

²⁴ E nesse sentido, esses postulados complementam as metodologias de investigação do trabalho propostas pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade, conforme debatido no Capítulo 3 desta tese.

Argumentação semelhante é proposta por Stutz (2011), para quem a apropriação do debate interpretativo no meio social é o primeiro passo para o desenvolvimento. Para que ele prossiga é necessária a atribuição de novos significados à atividade social, oportunizada pela reflexão consciente. Segundo a autora, “o desenvolvimento está aliado à reestruturação ativa das significações de tomadas de consciência possibilitando uma reestruturação psíquica efetiva nesses três mundos (objetivo, social e subjetivo)” (STUTZ, op. cit., p.111), em uma referência à teoria habermasiana dos mundos formais.

No caso dos professores em formação inicial, foco da presente investigação, fica evidente que não se pode falar de formação de processos psíquicos superiores, uma vez que a expectativa é de que eles tenham sido construídos até a adolescência. Entretanto, cabe investigar em que medida há de fato reconhecimento e apropriação de um debate social, vinculado tanto à esfera acadêmica e profissional, quanto à esfera cotidiana, particularmente a respeito das ferramentas do trabalho docente. É meu interesse também perceber se, a partir do contato com diversas situações, esses professores (re)configuram suas representações a respeito do papel dessas ferramentas em sua ação docente, o que poderia lhes possibilitar a *ultrapassagem dos limites do já vivido* e a *construção de soluções* para os conflitos potencialmente identificados. Esse processo pode implicar, conforme representado na epígrafe deste capítulo, certo desconforto para o professor, tirando-lhe o “sorriso do rosto” e causando-lhe inquietações.

Tal processo pode ser percebido como a construção de uma nova significação referente ao trabalho docente e às ferramentas características dessa atividade. Compreendo significação, a partir das formulações vygotskianas e saussureanas, como um fenômeno processual que pertence à ordem do coletivo, pois se constrói nas produções linguageiras por meio de signos linguísticos organizados em textos. Ao mesmo tempo, a significação pertence também à ordem do individual e psicológico, pois passa por um processo de internalização.

Nesse aspecto, cabe mobilizar algumas contribuições propostas por Marcuschi (2007a), no que se refere à noção de significação. De acordo com o autor, ela é constituída e socializadas em discursos, não sendo possível buscar sua compreensão em outro contexto senão nas atividades que mobilizam a linguagem. Ele ainda argumenta que “é a partir da maneira de estarmos situados no mundo – contextualizados – e como conectamos este contexto com a língua mediante a ação e a percepção, que geramos a significação e os conhecimentos ou informações” (MARCUSCHI, 2007a, p.43).

Esse aspecto definidor da significação pode melhor explicitar o caráter mutável da relação que ela estabelece com o signo, assim como proposto por Saussure (2004). Desse

modo, a significação de determinado fenômeno linguageiro pode ser compreendida, juntamente à Bulea (2005), como um resultado contingente e variável.

Tal noção parece ser central para a compreensão do desenvolvimento, inspirada em Bronckart (2013), como um trabalho de ressignificação das representações de uma pessoa, possibilitado pela formulação de uma resolução pessoal ao conflito e ao debate social sobre a atividade. Ao assumir tais postulados, a evidência do desenvolvimento não pode se constituir em um aumento da capacidade de ação do indivíduo²⁵, mas remete a uma mudança em seu trabalho interpretativo que dá origem à ação. As evidências de tal processo, conforme definido pelo ISD, somente podem ser percebidas e investigadas no âmbito de textos produzidos pelos participantes de determinada atividade. A busca por essa dimensão de análise levou à formulação da noção de Figuras de Ação, que tem contribuído sobremaneira para a investigação do desenvolvimento de adultos em situação de trabalho. É ao esclarecimento dessa noção que a próxima seção se destina.

2.3.1 *Figuras de Ação*

As Figuras de Ação representam um construto teórico-metodológico central ao ISD devido, principalmente, à complementação dos postulados vygotskianos no sentido de esclarecer a unidade de análise pertinente a uma Ciência do Humano, ou seja, a ação. Em decorrência disso, o reconhecimento da complexidade dessa unidade e da dificuldade em articular todas as dimensões nela presentes, tanto por parte dos pesquisadores quanto das pessoas implicadas no agir, leva Bronckart e Bulea (2006) a postularem que todas as proposições e modelos para definir e/ou explicar a ação não passam de produtos interpretativos. Cada interpretação procura, desse modo, recuperar o agir sob um determinado ângulo, enfatizando uma dimensão específica: sejam as propriedades do agente, os determinantes externos, a estrutura interna da ação ou os seus resultados.

É por conta disso que as investigações devem buscar reconhecer o processo de morfogênese da ação, enquanto movimento linguageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente (BULEA, 2010). Esse movimento acontece de forma permanente na produção textual e é marcado pela busca de delimitação, no plano gnosiológico, de unidades praxiológicas estáveis. Essa interpretação se dá, prioritariamente, pela procura de integração

²⁵ A questão do aumento da capacidade de agir é amplamente discutida em Clot (2007, 2010), que trabalha com dados de observação da situação de trabalho. Por trabalharem com os textos produzidos por indivíduos em diversas situações, as pesquisas conduzidas a partir do quadro do ISD não podem alegar essa mesma evidência de desenvolvimento, mesmo reconhecendo que ele possa, de fato, alcançar o nível praxiológico.

entre elementos do funcionamento individual e coletivo, que figuram para o ISD como elementos de articulação entre a unidade de análise e seu princípio explicativo, qual seja, a atividade (cf. seção 2.3).

Assim, as Figuras de Ação são definidas como

reformulações de diversas concepções que coexistem (e às vezes se confrontam) nos profissionais, concernentes à significação de seu trabalho e às condições de sua realização; elas traduzem, em outras palavras, as diferentes “leituras” ou “análises” do trabalho que estão em debate em um dado profissional (BRONCKART, 2013, p. 224).

Essas interpretações são originadas das tomadas de consciência dos diferentes posicionamentos presentes no debate social sobre uma profissão. Os componentes desse debate podem ser representados em múltiplas possibilidades de combinações, mesmo que nenhuma delas proponha um quadro completo que articule as dimensões do actante, dos determinantes externos e dos aspectos de desenvolvimento temporal do agir (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004, p.367). Assim, a característica principal dos textos, conforme os autores, é “uma alternância dos registros da ação”, sob forma de sucessivos enquadramentos e construções recíprocas de significação, o que demonstra a interdependência de uma determinada figura em relação às outras mobilizadas em determinado texto.

Uma ressalva com relação à nomenclatura desse construto se faz pertinente. Em sua primeira formulação, Bulea e Fristalon (2004, p.247) propõem a noção de “registro do agir”, argumentando que ele possibilita a compreensão sobre a maneira como o agir é convocado nas produções languageiras dos trabalhadores. Assim, ao analisar e comparar esses diferentes registros seria possível investigar as configurações do agir-referente, conforme evidenciadas pelos mecanismos linguísticos que sustentam a morfogênese desse agir. Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p.360), por sua vez, mantêm a ideia de um registro ou uma forma, mas o utilizam com referência à ação e não mais ao agir. Tem-se então, diferentes “registros ou formas de ação”, tomados como “figuração do agir na linguagem”, nomenclatura formada a partir do trabalho de Ricoeur, por eles evocado. Para esse autor, os textos narrativos possibilitam uma interpretação do agir e, portanto, uma compreensão desse. A adoção desse postulado e a sua expansão, no sentido de reconhecer que outros gêneros, tanto orais quanto escritos, podem também cumprir uma função interpretativa levou à definição do termo “Figuras de Ação”.

No Brasil, essa alteração na nomenclatura pode também ser percebida. Lousada (2006) e Mazzillo (2006), por exemplo, adotaram o termo “Figuras do Agir”, classificando-as como

parte da análise do plano semântico dos textos. Já Bueno (2009) apresenta outra interpretação que prevê o termo “Figuras Interpretativas do Agir” como referência a um conceito mais genérico que englobaria todas as figuras construídas nos textos. A partir desse termo geral, poderiam ser identificadas “Figuras de Ação” e “Figuras de Atividade”, dependendo da referência feita ao agir como responsabilidade individual ou coletiva.

Nesta pesquisa utilizo o termo Figuras de Ação por compreender, em primeiro lugar, que elas constituem-se em construtos discursivos e interpretativos. Desse modo, elas dizem respeito não ao registro praxiológico em si, mas gnosiológico – à ação, portanto. Em segundo lugar, é evidente pelas definições e caracterizações já discutidas que elas não são simples reflexos de uma interpretação já construída. Ao contrário, é durante a própria atividade linguageira de sua formulação que essas leituras sobre o agir vão se formando e, portanto, se configurando linguisticamente. Elas são, assim, figurações e não registros.

Bulea (2010), a partir da análise de textos produzidos por três enfermeiras em entrevistas antes e logo após a realização de uma tarefa (que também foi filmada), evidencia a existência de cinco figuras de ação, quais sejam: *ação ocorrência*, *ação experiência*, *ação acontecimento passado*, *ação canônica* e *ação definição*. A seguir apresento apenas uma breve sistematização dos aspectos do agir que são mobilizados em cada uma delas, bem como de suas características textuais definidoras. Uma discussão mais ampliada a seu respeito, com o detalhamento das estruturas linguísticas que lhes são características, será realizada à medida que os dados forem apresentados e analisados no Capítulo 5.

A *ação ocorrência* representa o agir-referente como contíguo ao momento de produção do texto e se caracteriza por um alto grau de contextualização e busca de articulação entre o agente singular e seu contexto específico. Nela é identificado um conjunto de componentes do agir referidos em suas dimensões particulares e como acessíveis espaço-temporalmente ao actante. Desse modo, a centração maior se dá sobre o “eu” e suas responsabilidades, enfatizando o registro dos conhecimentos contextuais e locais do ator. O tipo de discurso prioritariamente mobilizado é o Discurso Interativo, cuja mobilização, de acordo com Bulea e Bronckart (2008, p.78), “parece propícia à formulação de raciocínios ‘causopráticos’”. Esses raciocínios diriam respeito às propriedades da realidade tomadas enquanto um sistema aberto, cujos elementos são construídos durante o desenvolvimento da argumentação. Esses elementos são colocados em uma relação “não necessária” e prioritariamente de “co-ocorrência”, à medida que premissas idênticas podem gerar conclusões distintas.

Essa mesma característica discursiva é compartilhada pela *ação experiência*. Entretanto, nessa Figura de Ação ocorre a ênfase sobre os saberes condicionais da situação e os conhecimentos que possui o actante. Assim, o agir é referido enquanto “cristalização pessoal de múltiplas ocorrências de agir vividas” (BULEA, 2009a, p.144) que repousam sobre a sedimentação e a descontextualização de práticas repetidamente realizadas. Faz referência, portanto, aos componentes estáveis do agir e às características próprias do actante, ao tematizar prioritariamente a dimensão da organização geral do desenrolar do agir. Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) apontam que nessa figura é também representada uma tensão entre conhecimentos e capacidades do profissional face às prescrições e demandas. A partir disso, ela pode significar uma síntese momentânea entre conhecimentos coletivos, prescritivos e experiências vividas.

A *ação acontecimento passado*, por sua vez, propõe um olhar retrospectivo sobre o agir, tomado a partir de sua singularidade, enquanto unidade praxiológica delimitada e sem relação de contiguidade com a situação de produção languageira. Nessa figura há a articulação de duas ordens de dimensões: o actante, que tende a ser neutralizado, e o desenrolar da tarefa, que pode elencar as variações possíveis causadas pelas coações situacionais. Do ponto de vista discursivo, ela mobiliza o Relato Interativo, que acentua o registro dos conhecimentos contextuais e locais. Conforme Bulea e Bronckart (2008), esse Tipo de Discurso na *ação acontecimento passado* favorece os raciocínios “causocronológicos”, que apresentam os acontecimentos numa ordem temporal e lógica, como se gerassem uns aos outros. Da mesma forma, ele pode propiciar o “raciocínio pelo exemplo”, fundado sobre regras geradas da experiência social ou pessoal.

Quanto à *ação canônica*, o agir é percebido como construção teórica, na qual figura uma abstração do contexto e das propriedades do actante, referindo-se a uma validade geral, que busca articular um actante genérico com a tarefa lógica ou cronologicamente organizada. Assim, são mencionadas a estrutura cronológica do agir e as normas que o regulam, atribuindo a responsabilidade a instâncias institucionais exteriores ao actante. Nessa figura é mobilizado principalmente o Discurso Teórico e, em menor quantidade, o Discurso Interativo, acentuando os “saberes regulados pelas normas” e os conhecimentos propriamente teóricos. As operações cognitivas que são provocadas pelo cruzamento dessa Figura de Ação com o Discurso Teórico dizem respeito a “um ‘sistema de desdobramento no sucessivo’ que é generalizado, abstrato e independente das circunstâncias particulares” (BULEA; BRONCKART, op. cit., p.77).

Por fim, o agir é percebido como um objeto de reflexão, enquanto suporte e alvo de redefinições na *ação definição*. Essa figura privilegia a apreensão das características e do estatuto do agir, assim como das atitudes sócio-profissionais que se manifestam sobre ele, numa tentativa de articular esses elementos do agir. Nela também é mobilizado o Discurso Teórico ou o Teórico-Interativo, revelando os conhecimentos meta sobre atitudes individuais ou coletivas sobre o agir. Além disso, ele compartilha com a *ação canônica* a tendência ao raciocínio formal e abstrato.

Dadas essas características, a construção de Figuras de Ação na produção textual fundamenta-se sobre uma escolha permanente de um aspecto temático e, simultaneamente, um aspecto discursivo. Essa dupla heterogeneidade permite ao produtor do texto abordar diferentes ângulos e dimensões do agir-referente. É por esse motivo que Bulea (2009a) argumenta que as Figuras de Ação são complementares, uma vez que a incompletude de um dado ângulo é compensada pela presença de outros ângulos presentes nas demais Figuras de Ação. Assim, é a alternância entre as Figuras que possibilita a construção de representações pela pessoa, bem como tornam essas significações identificáveis e, por vezes, partilháveis com o interlocutor.

Uma explicitação dessa dinâmica proporcionada pelas Figuras de Ação é dada por Bronckart (2009a). Utilizando-se dos mesmos dados da pesquisa desenvolvida por Bulea (2010), ele sugere que acontecem reformulações sucessivas de um mesmo tema em diferentes Figuras de Ação, o que pode indicar uma transformação dessas representações. Uma das enfermeiras participantes, por exemplo, quando solicitada a falar sobre suas próprias capacidades em relação ao seu trabalho, nega explicitamente possui-las em um primeiro momento. Entretanto, na entrevista realizada após a tarefa, essa mesma enfermeira faz uma análise de seus recursos internos, acentuando sua própria experiência. Acontece, assim, uma refiguração da ação, o que pode testemunhar a existência de diversas leituras sobre o trabalho enfermeiro em debate na profissão e na própria enfermeira.

Ao estender o uso das Figuras de Ação para a análise de textos interpretativos produzidos por professores, Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) verificam uma especificidade não presente nos dados referentes ao trabalho enfermeiro: o professor fala não apenas sobre o seu próprio agir mas sobre aquele realizado pelos alunos. Essa verificação levou-os a propor a diferenciação de Figuras de Ação Interna, quando o professor elabora linguisticamente sobre componentes do seu próprio agir, e Figuras de Ação Externa, quando ele elabora sobre o agir de outros protagonistas. Em ambos os casos, o professor configura-se como fonte das representações textualizadas. Entretanto, no segundo, ele as elabora sobre o agir de co-

actantes, pessoas necessariamente implicadas no agir-referente, seja pela presença física ou pela função social.

De acordo com os autores, essa diferenciação embasa-se na distinção elaborada em Bronckart (2008a) de ação interna e externa, ao se referirem, respectivamente, às avaliações que uma pessoa tem de sua própria responsabilidade na atividade e às avaliações que são originadas por outras pessoas sobre essa responsabilidade. Reconhecer esses dois momentos de representação na atividade do professor revela-se importante porque “o agir do professor surgira, assim, como se fosse incompleto sem o agir dos alunos” (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p.128). Trata-se, portanto, de refletir não apenas sobre o próprio agir mas sobre os efeitos dele sobre os alunos. É por esse motivo que Figuras de Ação Interna e Externa encontram-se entrelaçadas na produção do professor, à medida que umas complementam e, de certa forma, justificam as outras.

Todo esse processo de construção de significação nas Figuras de Ação depende da simultaneidade de escolhas feitas no plano do conteúdo e no plano da expressão. Ou, conforme Bulea e Bronckart (2008), dimensões significada e significante, sendo que a escolha de uma das faces é independente da escolha da outra face. Ou seja, não há qualquer relação necessária ou pré-determinada entre o Tipo de Discurso mobilizado, os temas tratados no interior das diferentes Figuras de Ação e as representações ou conhecimentos do actante relativos ao agir. Essa característica garante a elas uma verdadeira autonomia tanto em relação às propriedades do agir quanto aos recursos linguísticos mobilizados. Mesmo assim, Bulea (2009b) ressalva que a situação de realização da atividade languageira exerce coações sobre o processo interpretativo em desenvolvimento e, portanto, sobre o próprio teor das Figuras de Ação.

Se elas possuem uma relativa independência temática, Bulea (op. cit.) argumenta, por outro lado, que há uma relação mais constante entre cada Figura de Ação e um Tipo de Discurso privilegiado, o que confere um papel fundamental aos Tipos de Discurso no processo interpretativo do agir. Em decorrência disso, as Figuras de Ação podem ser também caracterizadas como Figuras Discursivas. Nesse sentido, Bulea e Bronckart (2008, p.76) defendem que a escolha dos Tipos de Discurso incide decisivamente sobre “a ‘formatação’ ou sobre a ‘estruturação’ das representações do agir que se acham subsumidas, o que leva de fato a ‘acentuações’ de registros ou de espécies de conhecimentos diferentes”. Também as formas de raciocínio e as operações cognitivas subjacentes são influenciadas pela escolha discursiva presente em cada Figura de Ação.

Assim, Bulea (2010) argumenta que as Figuras de Ação formam um nível textual intermediário, que possui um caráter supra-ordenado com relação a unidades significantes como a palavra. Nesse sentido, “além de serem configurações discursivas ‘aplicadas’ ao agir, as *figuras de ação* constituem entidades semiológicas que permitem a colocação em movimento de unidades linguísticas infra-ordenadas que ali se endereçam” (BULEA, 2009a, p.149). Isso lhes confere um caráter diferencial, à medida que exploram grupos de recursos linguísticos diversos.

Desse modo, a partir do ponto de vista semiológico, Bulea (2009a, p.149) defende que as Figuras de Ação se configuram como “*macro-recortes interpretativos* ou ‘*macro-signos*’ que se endereçam ao agir”. Segundo a autora, essa classificação é possível uma vez que elas preservam a integralidade das propriedades gerais dos signos e apresentam algumas modificações com relação às propriedades específicas aos signos linguísticos, conforme apresentados na teoria saussureana.

Quanto às propriedades gerais dos signos, Bulea (op. cit.) reforça o caráter biface das Figuras de Ação, que são constituídas por um aspecto de conteúdo e outro de expressão necessariamente. Elas são também estruturas psíquicas, já que mobilizam representações e conhecimentos do actante com relação ao agir e também aos Tipos de Discurso e seu funcionamento em determinada língua. Por fim, elas possuem um caráter diferencial, uma vez que mobilizam conjuntos de recursos linguísticos e cognitivos que apresentam, necessariamente, um caráter incompleto com relação às propriedades do agir-referente. Isso significa que elas possibilitam recortes interpretativos sobre esse agir.

Já quanto às propriedades específicas aos signos linguísticos, as Figuras de Ação não preservam de fato suas propriedades, mas efetuam adaptações sobre elas. Com relação ao caráter arbitrário dos signos, por exemplo, a autora enfatiza que se não há uma relação necessária entre temáticas e Tipos de Discurso mobilizados, parece haver, algumas vezes, uma afinidade entre determinado tema e determinada organização discursiva. Já com relação ao aspecto linear e discreto, se o primeiro fica evidente, o segundo parece não estar presente, uma vez que as Figuras de Ação não constituem unidades claramente delimitadas, cujos começo e fim sejam evidentes.

Se essa discussão sobre o estatuto das Figuras de Ação se faz relevante, são os aspectos desenvolvimentais possibilitados por essas configurações que perfazem o principal foco de discussão nesta investigação. É a construção das Figuras de Ação no texto dos três professores em formação inicial que evidencia o debate social sobre a docência reconhecido por eles, bem como sua reprodução e/ou reconstrução. Assim, é a alternância das Figuras da

Ação e sua complementaridade que indicam as possíveis apropriação e ressignificação desse debate social, o que coloca em interface dimensões coletivas e pessoais. É a partir disso que os professores podem

trazer aí uma ou mais soluções, as quais, sendo totalmente pessoais ou momentâneas, não constituem menos tentativas de construção de uma certa coerência global do agir, das capacidades próprias, ou mais amplamente da profissão, desembocando na (ou equivalendo à) atribuição de nova(s) significações para o que as pessoas fazem e são (BULEA, 2010, p.164).

Ao aprofundar a relação entre o processo de morfogênese da ação e suas características linguístico-discursivas, Bulea (2009b) esclarece o potencial que as Figuras de Ação possuem como instrumentos de acompanhamento e análise do desenvolvimento praxiológico dos adultos. A autora argumenta que a interpretação do agir está relacionada a uma “reconstrução” do próprio signo que o codifica. Acontece, desse modo, uma elaboração permanente de valores relacionados ao signo que são construídos durante a interação verbal. Assim, a autora ressalta que, uma vez que o agir é decomposto em dimensões complementares em diferentes Figuras de Ação, o próprio signo que o define parece ser também decomposto por diferentes definições que se complementam e, ao final, se recompõem. Esse processo integra ao signo (e ao agir) diferentes valores e constitui seu reagenciamento. Em outras palavras “a atividade significativa que sustenta a morfogênese da ação constitui assim um trabalho do signo nos actantes quando em sua interpretação do agir” (BULEA, op. cit., p.46), o que demonstra o caráter ativo-criativo dos signos, evidenciado inicialmente por Saussure.

Além disso, poderia ser também mobilizada, desde que adaptada, a discussão proposta por Vygotsky (2009, p.246) quanto à construção de conceitos pelas crianças que seria, na realidade, a construção de significados das palavras, ou a apropriação de signos da língua natural. Se o autor argumenta que “quando uma palavra nova [...] é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando”, pode-se considerar que essa construção não se encerra na fase adulta (apesar de sofrer certa estabilização) e, portanto, as significações e valores quanto ao que constitui o trabalho (enquanto agir, signo codificador e/ou conceito) poderiam ser também consideradas como estando em constante desenvolvimento.

Processo semelhante é exemplificado por Bulea (op. cit.), ao demonstrar como o termo “cuidado” é (res)significado durante as entrevistas com as três enfermeiras em sua pesquisa. No decorrer das entrevistas, o significado desse signo vai sendo progressivamente construído, principalmente pela utilização da estrutura “é um...” no interior da *ação definição*. A cada

definição um novo valor e uma nova dimensão do agir referente são mobilizados e reformulados em função do interlocutor (das pesquisadoras, nesse caso), evidenciando um trabalho de co-construção significativa desse valor e não simplesmente uma verbalização. Assim, o valor e o significado que o termo “cuidado” assumiu estavam relacionados tanto ao Tipo de Discurso como quadro enunciativo privilegiado (na pesquisa em questão, com forte referência ao Discurso Teórico), quanto ao tipo de interação verbal no qual ocorreu (que fez com que o Discurso Teórico fosse adaptado à interação verbal oral que estava se desenvolvendo).

As implicações dessas constatações para a presente pesquisa dizem respeito, principalmente, às condições de investigação do processo desenvolvimental dos professores em formação inicial. Se anteriormente havia definido que esse processo se caracteriza por uma mudança no trabalho interpretativo, pode-se esperar que ela se manifeste através de um trabalho linguageiro de definição e de caracterização do agir docente. Dessa forma, a busca pelos termos que são relacionados ao trabalho do professor, especificamente no que concerne às ferramentas docentes, bem como dos valores e significados que são a eles relacionados, pode ser indicativo de um processo de desenvolvimento.

Esses indícios são buscados por meio de uma caracterização das Figuras de Ação tais como ocorrem nos textos produzidos durante o procedimento de Instrução ao Sósia realizado com professores iniciantes. Antes, porém, de explicitar os procedimentos de análise empregados na presente pesquisa, é necessário discutir as características do trabalho docente e o papel que as ferramentas ocupam nessa atividade.

2.4 SÍNTESE PARCIAL

No presente capítulo propus uma discussão a respeito da noção de desenvolvimento a partir da perspectiva vygotskiana, que pode ser, reconhecidamente, dividida em duas fases distintas mas complementares. Na primeira, Vygotsky (1985b; 1997a, por exemplo) define o ato instrumental como unidade de investigação das funções mentais superiores, essas últimas fundadas na unificação entre os processos de evolução biológica e de desenvolvimento histórico no homem. A mediação dessas funções, ainda conforme o autor, seria realizada pelos instrumentos psicológicos, compreendidos como meios usados para controlar, planejar e organizar o comportamento. O uso de tais instrumentos institui o homem como sujeito e objeto de seu próprio agir, atividade que foi classificada como mediatizante.

Na segunda fase dos seus trabalhos, Vygotsky (2009, por exemplo) estabelece como unidade de análise o significado da palavra, entendido como generalização ou conceito, pertencente tanto à ordem do discurso quanto à ordem do pensamento. O pesquisador aponta que uma das principais contribuições das investigações realizadas por ele e sua equipe é a identificação de que os significados evoluem e se transformam no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Esse construto recebe papel central nas formulações vygotskianas ao ser argumentado que a linguagem, uma vez internalizada, possibilita e organiza o pensamento verbalizado.

É também nessa fase que o autor formula a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao desafiar concepções teóricas então vigentes e revelar novas relações entre aprendizagem e desenvolvimento na criança. Para Vygotsky (2007), é a aprendizagem que atua como força motriz do desenvolvimento, percepção que confere um papel predominante ao aspecto histórico-social, particularmente aos sistemas semióticos, nesse processo.

Tais formulações têm instigado diversos pesquisadores a propor (re)interpretações desses conceitos, especialmente no que tange à ZDP. Algumas dessas propostas privilegiam o aspecto interacional envolvido na sua constituição e propõem a investigação da interação entre pares como forma de compreensão do desenvolvimento. Outros autores problematizam aspectos sócio-institucionais, privilegiando sua dimensão coletiva e conflituosa, na medida em que compreendem o desenvolvimento como participação na atividade social. Há, ainda, outros pesquisadores que argumentam a co-existência de duas definições complementares de ZDP: uma externa, relativa ao contexto sócio-subjetivo e outra interna, referente aos aspectos intramentais e construída a partir da primeira.

Os postulados da teoria vygotskiana também serviram de embasamento para o Interacionismo Sociodiscursivo, que sugere algumas complementações aos impasses teóricos e metodológicos percebidos na formulação original. A primeira modificação diz respeito ao reconhecimento da ação como unidade de análise, uma vez que ela é entendida como forma interpretativa de compreensão do agir referente. A segunda alteração refere-se ao princípio explicativo dessa unidade de análise. Conforme os pesquisadores relacionados ao ISD, esse deve ser a atividade, conceituada como o formato social do qual fazem parte os pré-construídos humanos. Por fim, também o estatuto da linguagem nas atividades humanas foi esclarecido, na medida em que se reconhece que ela é a responsável por mediar a internalização de significações sociais cristalizadas nas unidades da língua.

O esclarecimento quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento humano deve-se à adoção de proposições elaboradas por Saussure (2004) e Voloshinov (2010). Do primeiro

adota-se a concepção a respeito do estatuto do signo linguístico enquanto fenômeno social e psicológico, que tem na significação uma de suas características definidoras. Assim, a significação é um valor mutável e variante, já que repousa nas relações que estabelece com outras significações possíveis no conjunto. O trabalho de Voloshinov (2010) é mobilizado na medida em que ele esclarece que todas as interações são organizadas em gêneros textuais, nos quais as representações coletivas são organizadas e colocadas em interface com as representações individuais.

Tomando essas noções como embasamento, a concepção de desenvolvimento defendida pelo ISD refere-se à interiorização do debate interpretativo presente em textos disponíveis no meio social. Esse processo pode levar à reestruturação das representações individuais, o que provoca a produção de novas significações. Nesse sentido, a ZDP é compreendida como o conflito entre a atividade solitária e a atividade mediada por outros.

Uma das possibilidades de investigação do processo de desenvolvimento assim compreendido é a identificação das Figuras de Ação presentes nos textos produzidos pelos sujeitos envolvidos. Elas são construtos discursivos e interpretativos que constituem um nível textual intermediário e possibilitam a interface das significações coexistentes no profissional. Elas podem ainda ser compreendidas como soluções momentâneas, dadas pela sua própria alternância e complementaridade. São esses movimentos que podem indicar a apropriação e a ressignificação do debate social.

3 O trabalho do professor e suas ferramentas

“Senti-me perdida nesse momento, pois que tipo de professor não sabe como iniciar a sua aula?”

(Lina – Sessão 1 – texto reflexivo)

A discussão a respeito do desenvolvimento realizada no capítulo anterior diz respeito, essencialmente, à idade infantil, nos trabalhos de Vygotsky, e às reinterpretações e extensões atuais dessa noção, privilegiando aquela proposta pelo ISD. Ainda assim, faz-se pertinente buscar compreender em que medida essas proposições podem ser utilizadas na investigação a respeito do trabalho docente. Para tanto, neste segundo capítulo faço referência a estudos realizados no campo das Ciências do Trabalho bem como da Didática, em busca de uma caracterização do trabalho do professor e do papel das ferramentas nessa atividade.

A investigação do trabalho real do professor é preocupação relativamente recente, como bem explanam Machado (2007) e Machado e Bronckart (2009). Esses autores realizam um apanhado histórico dos distintos focos de interesse investigativo que culminaram na necessidade de analisar as práticas envolvidas na profissão docente, não mais com um propósito prescritivo, mas a partir de uma perspectiva descritiva e, sobretudo formativa. Dentre as principais constatações que eles apontam está a de que o trabalho docente é caracterizado pela diversidade e pela opacidade. Isto é, além de ser intrinsecamente dependente dos diferentes contextos nos quais está inserido, o trabalho do professor oferece dificuldades àqueles que procuram explicá-lo.

Uma dessas dificuldades de investigação diz respeito aos métodos empregados na pesquisa que, não raramente, dão acesso apenas à atividade realizada ou à prescrita e oferecem, portanto, uma compreensão parcial dessa profissão. É nesse âmbito que se dá a principal contribuição das Ciências do Trabalho, à medida que oferecem possibilidades de melhor compreensão, tanto metodológica quanto epistemológica, para o pesquisador e o formador, a fim de acessar a atividade docente real²⁶.

Foi a partir dessas novas possibilidades de investigação desveladas por essas ciências que os elementos que constituem a atividade docente passaram a ser problematizados e investigados. Diversos estudos em contexto brasileiro buscaram caracterizar, por exemplo, a relação do professor com as prescrições (LOUSADA, 2006), com os processos formativos

²⁶ Utilizo nesta pesquisa um desses métodos propostos pelas ciências ergonômicas, a Instrução ao Sósia, e faço sua apresentação no capítulo seguinte.

(BUENO, 2009), com seu objeto de ensino (CRISTOVÃO, 2001), com o trabalho real/concretizado (DREY, 2011), para citar apenas alguns. Entretanto, parece-me que o estatuto dedicado às ferramentas de trabalho do professor permanece pouco explorado, conforme argumento na primeira seção deste capítulo.

Além dessa argumentação, procuro realizar na primeira seção um apanhado das principais caracterizações do trabalho docente, particularmente conforme analisadas em estudos realizados em contextos brasileiros. Essa descrição é complementada por algumas noções advindas da área de Didática das línguas, que podem contribuir para a compreensão desse gênero da atividade. Nas duas seções seguintes, realizo uma discussão a respeito do conceito de instrumento e de ferramenta docente e de sua utilização e apropriação pelo professor. Faço isso retomando, inicialmente, a proposta de Rabardel que é, em seguida, contraposta a outras perspectivas, como aquelas expostas por Schneuwly (2000) e Friedrich (2012).

3.1 GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

As investigações a respeito dos aspectos didático-metodológicos relacionados ao ensino têm uma longa história e cobrem distintos paradigmas de pesquisa, conforme demonstram Amigues (2003) e Saujat (2004a). Apesar dos diferentes interesses de pesquisa, Saujat (2004a, p.28) argumenta que boa parte das investigações realizadas a partir desses paradigmas tradicionais tem levado a uma “concepção unifinalizada da atividade educacional”. Isso porque tendem a equiparar o bom ensino com o sucesso dos alunos no domínio de algum objeto de conhecimento, sendo esse o único objetivo levado em consideração para o trabalho do professor. Amigues (2003, p.14) corrobora essa visão ao defender que “os critérios para estudar o efeito do trabalho sobre a atividade do professor não são da mesma natureza que aqueles que permitem apreciar sua ação sobre os alunos”.

A partir de uma sucessão de resultados de pesquisa e de processos formativos não esperados ou considerados não adequados, os pesquisadores na área da Didática perceberam a necessidade de reconhecer a complexidade de seu objeto de estudo, buscando reequilibrar o foco investigativo (BRONCKART, 2006). A partir de então, percebeu-se a necessidade de compreender também as capacidades e conhecimentos que possibilitam ao professor realizar seu ofício.

A esses movimentos somam-se, ainda, modificações nos próprios processos de trabalho, especificamente no Brasil a partir da década de 1990, conforme apresenta Machado

(2004; 2007; 2009b). A autora aponta principalmente o papel das instituições governamentais tanto na constituição de avaliações dos programas de formação profissional (cujo principal exemplo pode ser considerado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, do qual faz parte o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE), quanto na execução de reformas nos sistemas educacionais (marcadas pela edição e publicação de diversos documentos prescritivos relacionados às escolas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN). Machado (2009a) ainda argumenta que tais mudanças são guiadas por princípios neoliberais que buscam promover uma modernização econômica, impondo a busca por padrões de produtividade na vida escolar.

Machado (2004, p.XIII) aponta que a educação passa, a partir dessas mudanças, a ser um assunto constantemente citado na mídia, o que leva a profissão professor a estar “em jogo e no centro das discussões educacionais”. Frequentemente essa publicidade foi acompanhada de uma avaliação negativa da atividade do professor, veiculada implícita ou explicitamente²⁷. Essa situação provocou reações de diversos setores da sociedade, no sentido de questionar, principalmente, o provimento de condições materiais suficientes para a realização do trabalho educacional e o papel do professor nesse quadro. Era de particular interesse demonstrar que o professor não é mero executor de prescrições previamente formuladas, mas um ator envolvido em uma atividade de trabalho amplamente complexa.

Essas alegações encontraram embasamento nas formulações das Ciências do Trabalho, especialmente da Clínica da Atividade e da Ergologia, ambas de tradição francesa. A aproximação a esses quadros teórico-metodológicos tem possibilitado a expansão do objeto sob investigação e a percepção das complexidades da profissão docente, lançando luz a aspectos desse trabalho até então desconsiderados e possibilitando a descrição desse gênero da atividade.

Bendassolli e Soboll (2011, p.12) definem a Ergologia como o “projeto de melhor conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo, buscando contemplar a atividade humana em todas as suas dimensões”. Seu principal representante é Yves Schwartz, que fundamenta suas proposições nos trabalhos da Filosofia da vida e da Ergonomia da atividade. Ele busca articular três polos da atividade de trabalho: conceitos, a dimensão histórica da situação e o debate de valores na análise dessa atividade.

A Clínica da Atividade, por sua vez, é definida pelos autores como uma perspectiva cuja ênfase “está na busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de

²⁷ Buttler (2009), por exemplo, faz uma análise sobre as representações da atividade docente construídas em textos que circulam em revistas destinadas ao público em geral e aos professores.

trabalho real para ‘aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, *coletivamente e individualmente*’ (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 10). De acordo com Clot (2001c), as pesquisas nessa área se ocupam da transformação da situação de trabalho. É a essa abordagem, fundada por Yves Clot e Daniel Faïta com base nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Voloshinov, que recorro, a exemplo de outros pesquisadores brasileiros (por exemplo, os trabalhos reunidos em SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002 e aqueles apresentados em SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011), com vistas a caracterizar o trabalho do professor.

A adoção de tal perspectiva nas pesquisas que focalizam a atividade docente, entretanto, demanda adaptações no seu quadro conceitual, uma vez que, conforme argumenta Faïta (2003), os conceitos desenvolvidos e utilizados nas Ciências do Trabalho foram elaborados tendo como referência o campo da produção de bens e serviços²⁸. Nesse sentido, o autor propõe uma releitura das principais noções da área tendo em vista sua utilização em pesquisas sobre a atividade docente.

Dentre os conceitos apresentados por Faïta (2003) consta a dicotomia entre trabalho prescrito (ou tarefa) e trabalho real. O autor argumenta que já é consenso nos estudos ergonômicos que “as situações de trabalho não podem ser concebidas sob a dependência de uma visão restrita, rígida, da maneira de realizar as tarefas” (FAÏTA, op. cit., p.18), uma vez que não é possível padronizar a atividade real. Assim, o trabalho prescrito é apenas uma das antecipações possíveis dos atos de trabalho, sendo necessário levar em consideração, durante as pesquisas, a variabilidade das situações de realização do trabalho docente. Como consequência disso, Faïta (op. cit.) defende que a avaliação do sucesso de um professor não pode depender do cumprimento das normas relativas às maneiras de agir. Ao contrário, a apropriação do trabalho pelo professor seria visível a partir de sua capacidade de resolver problemas tendo em vista a pluralidade de recursos encontrados em sua atividade.

Tal posicionamento é reafirmado por Amigues (2003), que considera a atividade imprescindível, já que depende da relação que o profissional instaura entre a tarefa e o local no qual a exerce. É por esse motivo que se faz relevante considerar a distância entre o prescrito e o real, a fim de reconhecer e ajustar diversos mal-entendidos institucionais, sociais e políticos decorrentes dessa separação. A prescrição poderia ser entendida ainda, conforme Amigues (2009), como um organizador da atividade coletiva dos professores. É a partir dessa normatização que eles avaliam quais recursos podem mobilizar para desempenhar sua

²⁸ Argumentação semelhante é realizada por Tardif e Lessard (1999), que será apresentada a seguir.

atividade. Assim, a adoção de uma perspectiva ergonômica nas investigações a respeito do trabalho docente evidencia o re-trabalho da prescrição e sua transformação pelos coletivos, processos que dependem tanto da prescrição inicial quanto dos próprios ambientes onde ela será tratada.

A consideração dessas questões abre a possibilidade de se discutir outra dimensão essencial na atividade docente: o gênero profissional do coletivo de trabalho, ou gênero da atividade (CLOT, 2007; 2008/2010). Ela tem por base a noção de gênero de discurso, atribuída pelo autor à Bakhtin, que reconhece haver uma memória impessoal, relacionada às situações de comunicação, que relativamente fixa o regime de funcionamento de determinada língua. De maneira semelhante, os gêneros profissionais dizem respeito às “maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo, nesse meio profissional” (CLOT, 2010, p.89). Eles constituem a memória transpessoal e a história coletiva de determinado grupo e atuam na fixação temporária das condições iniciais de ação dos profissionais que pertencem a esse coletivo.

Clot (2007) argumenta que o gênero profissional não é (e sequer pode ser) explicitamente formulado ou enunciado, mas representa uma parte implícita e subentendida do trabalho, quase como uma senha que é conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo grupo profissional. Ainda conforme Clot e Faïta (2000), ele atua como restrição e, ao mesmo tempo, recurso para a ação individual, pois oferece ao profissional um estoque de atuações e verbalizações (im)possíveis e (in)aceitáveis naquela situação. É nesse sentido que os autores argumentam que o gênero da atividade agrega tanto gêneros de técnicas quanto gêneros de discurso²⁹. Os primeiros dizem respeito às proto-operações, ou seja, às maneiras de operar objetos característicos daquele coletivo e de agir em situações determinadas. Os segundos referem-se às protossignificações enquanto memória do pré-dizer.

Para o trabalhador, o gênero tem papel preponderante, à medida que ele marca o pertencimento a um grupo profissional, orientando a ação de cada trabalhador. Assim, Clot (2007, p.49) argumenta que ele “é igualmente um traço de união e um conjunto de recursos graças aos quais a ação individual é testada e avaliada, constituindo, por conseguinte, um conjunto de forças propulsoras para o seu desenvolvimento”. Ele não é apenas uma organização que identifica e une os trabalhadores em um mesmo coletivo, mas principalmente um instrumento que possibilita a ação deles nas situações reais de trabalho. Clot (2010, p. 90) declara: “o gênero torna hábil”.

²⁹ A questão da atividade linguageira em contexto de trabalho é amplamente debatida por Faïta (2011).

É essa característica que o possibilita cumprir uma função psicológica na vida de cada trabalhador, pois regula as relações interpessoais e possibilita a avaliação da atividade dos outros e de sua própria. É nesse sentido que Clot e Faïta (2000, p. 14) defendem que “é naquilo que ele possui de essencialmente impessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um”. Isso porque ele atua como regulação de um coletivo independentemente da subjetividade individual daqueles que o utilizam. Clot (2007, p.50) sistematiza essa noção da seguinte forma:

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto de 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 [...]. O gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num ponto específico. Ele não regula diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais.

Entretanto, se é o caráter impessoal que cumpre uma função psicológica para o trabalhador, essa apenas se completa quando o gênero torna-se pessoal, ou seja, quando o trabalhador dele se apropria. Clot (2007) argumenta que a apropriação não constitui uma internalização, mas prefigura um processo de utilização que implica a reformulação do gênero. Isso se dá à medida que o trabalhador se apropria dos signos e das ferramentas caracteristicamente usados em um contexto profissional e os torna seus. Conforme o autor, esse processo não significa a passagem dessas entidades para o interior do indivíduo³⁰, mas sua recriação, a atribuição a elas de uma segunda vida.

Clot (2007) mobiliza, então, o conceito de catacrese, proposto por Rabardel (1995), que se refere à atribuição de novas funções às ferramentas tendo em vista seu uso na atividade real. As implicações dessa transformação, bem como a inclusão de uma perspectiva que privilegie a significação dessa operação, serão discutidas nas seções seguintes. Por ora, cabe enfatizar que a subversão das formas previstas no gênero profissional é característica, segundo Clot (2007; 2008/2010), do desenvolvimento psicológico do trabalhador. Assim, o trabalhador, ao identificar-se com determinado coletivo de trabalho, passa a fazer uso dos signos e das ferramentas que ali encontra já mobilizados. Essa utilização apresenta a ele empecilhos e conflitos, seja pelos seus aspectos técnicos, seja pelas avaliações sociais que ele

³⁰ Clot (2007) refere-se, nesse sentido, à teoria vygotskiana de desenvolvimento, debatida no segundo capítulo do presente trabalho.

e os seus colegas fazem de seu trabalho. São essas restrições que podem levá-lo a reformular esses elementos, conferindo-lhes novo sentido e novo funcionamento e tornando-os seus.

É essa dinâmica que dá origem ao estilo do trabalhador, definido por Clot (2008/2010) como o retrabalho dos gêneros em situação, a transformação dos aspectos dele em função das circunstâncias. Se corriqueiramente é atribuído um valor estritamente pessoal e individual à noção de estilo, isso não se aplica aqui. É verdade que ele é construído a partir da experiência individual de cada trabalhador, tendo em vista a manutenção de sua eficácia frente aos entraves que a ele se apresentam. No entanto, o estilo é sobretudo formatado a partir do repertório de possibilidades já previsto no próprio gênero. Clot e Faïta (2000) argumentam que ele é um misto entre memória individual e memória impessoal e social.

É, portanto, o domínio do gênero que possibilita a elaboração estilística. A partir disso o profissional vê-se liberto dos pressupostos genéricos e de sua rigidez operatória e relacional (que seria característica da atividade do trabalhador iniciante). Isso faz com que a atividade torne-se pessoal e subjetiva, possibilitando o contato do trabalhador consigo mesmo e com os outros. De acordo com Clot (2007, p. 203), “dispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu”. Assim, da mesma forma que o gênero profissional é constitutivo do estilo pessoal, é esse último que mantém o primeiro vivo e em transformação.

O trabalho configura-se, dessa maneira, como uma atividade que visa dar acabamento ao gênero. Para o iniciante, ele é principalmente um objeto a ser assimilado, um enigma, e atua como única fonte de seu agir. Ao ser utilizado, ele passa a ser colocado a serviço do agir desse sujeito, transformando-se em recurso para a ação. Clot (2007) esclarece que o gênero não é o ambiente de ação ou um conjunto de conhecimentos que possibilitam sua realização, mas o repertório social de atividades disponíveis. Cabe ao sujeito, então, torná-las compatíveis entre si e usá-las como recurso para sua própria ação. Isso é alcançado depois que o trabalhador “tiver conseguido habitá-lo [o gênero] e como que ‘descascá-lo’³¹ das atividades de outro ao observá-lo circular através de todas as atividades pessoais em que ele se refrata” (CLOT, 2010, p.178).

Descascar o gênero significa reconhecê-lo para além daquilo que é observado no agir dos outros trabalhadores. É, desse modo, uma busca por desvendar aquilo que é genérico na atividade dos outros, a fim de descolar esse constituinte das ações individuais e reconhecê-lo na sua própria atividade. Clot (2007) aponta que, uma vez que a experiência não pode ser diretamente transmitida, na formação inicial não basta colocar os profissionais iniciantes em

³¹ O termo usado em Clot (2008) é “*éplucher*”, que pode também ser traduzido como “interpretar”.

contato com os mais experientes. É necessário, ainda, levar o trabalhador a redescobrir sua atividade e a “tocar os limites de sua experiência” (CLOT, 2007, p.6), tal como observado no trecho que forma a epígrafe deste capítulo. Nele, a professora participante desta pesquisa questiona-se como é possível não conseguir informar os procedimentos usados para dar início à sua aula. Isso pode ser interpretado como um desafio à sua atividade, que exige um esforço por reconstruir sua experiência a partir de sua relação com o coletivo.

A busca pelo reconhecimento do real da atividade implica a percepção do caráter impessoal, coletivo e histórico do gênero e, ao mesmo tempo, a compreensão de que “o realizado não tem o monopólio do real” (CLOT, 2010, p.104). O autor define por real da atividade não somente aquilo que se faz, mas também aquilo que não se faz, que se tenta fazer ou que se é impedido de fazer. Clot (2007; 2011) explica, nesse sentido, que aquilo que se faz é apenas a atualização de uma das ações realizáveis naquela situação. Citando Vygotsky, quando esse discute a relação entre comportamento e reflexos no sistema nervoso, Clot (2007) define que “o comportamento é o sistema de reações vitoriosas” (VYGOTSKY, 1997a[1925], p. 69). Desse modo, o autor esclarece que tanto o possível quanto o impossível, o realizado e o impedido, fazem parte da atividade do trabalhador e nela influenciam.

Tal noção é particularmente perceptível na atividade docente e leva ao reconhecimento de que a unidade de análise desse trabalho não pode se resumir àquilo que é realizado em sala de aula, no contato com os alunos. Conforme Amigues (2003), o objetivo da atividade do professor não é diretamente a aprendizagem dos alunos, no sentido de que essa não é imediata, mas depende de um longo processo de atribuição de (re)significações às suas ações e capacidades.

Assim, uma definição do objeto do trabalho docente tal como proposta por Schneuwly (2002) parece não fazer jus à dimensão real dessa atividade. Para esse autor, o sistema triádico tradicionalmente proposto para representar o trabalho também é válido para a docência. Segundo Schneuwly (2002), o sistema pode ser entendido como o de um professor (o sujeito) que produz ou transforma processos psíquicos dos alunos (o objeto) com a mediação de um conjunto semiótico complexo de objetos (as ferramentas). Entretanto, como argumentam Faïta e Saujat (2010), a atividade docente não produz efeitos somente sobre os alunos ou sobre seu objeto imediato, mas também sobre o próprio professor. Isso significa que não apenas os objetivos propostos pela tarefa são focalizados como também aqueles do próprio docente, que busca alcançar eficiência, e também eficácia e sentido para seu agir³².

³² Clot (2011) propõe uma definição desses termos e discute as relações que eles travam entre si.

Assim, o professor está constantemente arbitrando diversas dimensões de seu trabalho tendo em vista, a curto prazo, a promoção de oportunidades de aprendizagem aos alunos e, a longo prazo, a produção de efeitos sociocognitivos duráveis nesses mesmos alunos (AMIGUES, 2003). Também Tardif e Lessard (1999) contribuem com essa discussão ao ponderar que o objetivo do trabalho do professor é social e, por conta disso, os modelos clássicos a respeito do trabalho precisam ser modificados. Conforme os autores, os modelos dominantes advindos do marxismo e do funcionalismo, por exemplo, pressupõem a produção de objetos materiais, fisicamente manipuláveis e que apresentem uma forma fixa e definida. Também os modelos que preveem o trabalho sobre objetos simbólicos, tais como os de interpretação, análise e criação intelectual, não dão conta da atividade docente, por restringirem-se a processos cognitivos.

Para Tardif e Lessard (1999), o trabalho do professor é caracterizado por conflitos de valores e jogos de poder, já que tem como objeto outro ser humano. Isso significa que sua análise não pode se restringir à transformação objetiva e instrumental de uma realidade, mas deve envolver questões de afetividade, ética e linguagem. Conforme os autores, o professor não age sobre os alunos, mas com eles e por eles. Ou seja, se, por um lado, seu trabalho desenvolve-se no coletivo, por outro lado, esse coletivo não é composto de colaboradores, mas pode formar uma fonte de resistência e de limitações.

Tais ponderações levam Amigues (2003; 2004; 2009) a formular que o objeto da atividade do professor “consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p.50). Essa atividade de organização do trabalho, conforme Amigues (2009), é direcionada à atividade dos alunos e também à do próprio professor, que se torna executor de sua concepção. A organização desse meio implica, assim, a distribuição de tarefas aos alunos, a organização de um diálogo didático, a construção dos sentidos do dizer e do agir, entre outras dimensões. Em outras palavras, o professor busca “ter uma ‘classe que funcione’, graças à construção de um meio de trabalho para fazer agir os alunos” (AMIGUES, 2003, p.10).

O autor entende meio como a organização cognitiva construída e constantemente reformulada na ação coletiva entre professor e alunos. Ele funcionaria como uma memória coletiva de regras sociais que estabelece as dimensões da ação individual. Ele seria o resultado da “solidariedade entre dois meios – o estabelecimento e a classe – porque o trabalho real do professor consiste em organizar coletivamente um meio externo à classe para poder desenvolver sua própria atividade na classe” (AMIGUES, 2009, p.21).

Essa definição pode ser complementada pela caracterização oferecida por Brousseau (1988). Para esse pesquisador da Didática, o meio refere-se ao conjunto de condições, sejam elas físicas, sociais ou culturais, nas quais um ser humano vive e se desenvolve e que determinam o conhecimento que ele deve empregar para agir em determinada situação. O meio didático é definido, assim, como um sistema antagonista ao professor e ao aluno, causa de recursos e restrições, que atua como referência em relação ao objeto a ser ensinado e aprendido.

Sensevy (2006; 2007) complementa essa definição argumentando que a noção de meio pode ser compreendida de duas formas distintas mas complementares. A primeira apresenta semelhanças à conceituação proposta por Amigues (2004), uma vez que remete ao meio enquanto ambiente cognitivo comum, que funciona como pano de fundo para as interações didáticas. Ele seria composto por objetos materiais, tais como o caderno, e conceituais, como um exercício de leitura, por exemplo. Esse contexto, para Sensevy (2007, p.24), é “um contexto passado, que resulta daquilo que foi anteriormente ensinado”.

A segunda possibilidade de compreensão do meio didático reconhece sua faceta de antagonismo em relação ao professor e aos alunos, tal como defendido por Brousseau (1988). Ele relaciona-se ao saber a ser construído e extrapola o contato direto entre professor e alunos na situação didática. Nesse sentido, de acordo com Sensevy (2007), ele pode representar um desafio ao contexto cognitivo atual dos alunos, obrigando-os a voltar a conhecimentos e representações anteriormente construídas a fim de redefini-los e adaptá-los aos novos desafios oferecidos pelas situações de aprendizagem oferecidas pelo professor.

No presente trabalho, a noção de meio didático remete à conceituação proposta por Amigues (2003; 2004), complementada pela definição realizada por Sensevy (2006; 2007). Desse modo, as menções ao meio didático, ou meio-aula, referem-se às significações, construídas ao longo do tempo pelo professor e pelos alunos, tomadas como referência no que tange às restrições e aos recursos disponíveis para aquela situação de ensino-aprendizagem. Por ser partilhado por esses participantes, o meio oferece a possibilidade de estabilização dos conhecimentos, das normas e dos objetos válidos para determinada situação.

Desse modo, estão implicados na constituição desse meio alguns objetos considerados característicos do trabalho docente, propostos por Amigues (2004) e apresentados por Bueno (2009) em duas categorias: os artefatos e os coletivos de trabalho. Os primeiros seriam objetos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente e que podem ou não ser apropriados pelo professor. Fariam parte desse conjunto as prescrições e as regras do ofício. Já os coletivos são definidos como grupos de pessoas e memória coletiva que o professor carrega

consigo e que fornecem padrões a partir dos quais a atividade, própria e dos outros, é avaliada e reorganizada.

A partir desses elementos, e retomando o sistema triádico representativo do trabalho, Machado (2007) propõe um esquema, já amplamente reproduzido e conhecido, do trabalho do professor, levando em conta que ele se encontra em uma rede múltipla de relações sociais. Nele figura o professor, enquanto sujeito que age sobre o meio de trabalho (definido conforme Amigues, 2004), em interação com outros sujeitos, servindo-se de artefatos. Tal representação é ainda complementada pela alusão ao trabalho de Rabardel (1995), que propõe que esses artefatos são transformados em instrumentos quando apropriados pelo sujeito.

Cabe ressaltar que a conceituação proposta por Machado (2009b) divide os recursos que o professor possui para agir em instrumentos e capacidades. O primeiro refere-se aos artefatos que se encontram à disposição no entorno social e aos modelos de agir (ou gêneros profissionais), sendo que ambos apenas se tornam verdadeiros instrumentos quando são apropriados pelo professor. Já o segundo termo refere-se aos recursos mentais e comportamentais atribuídos ao professor³³.

A autora propõe, em seguida, uma definição provisória do trabalho docente, que

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

Levando em consideração o preceito que o trabalho provoca modificações no seu objeto e também no próprio trabalhador, a autora ainda aponta que, para que isso de fato ocorra, o professor precisa contar com recursos materiais e simbólicos, internos e externos. A partir desses recursos ele pode reelaborar as prescrições de acordo com suas representações, apropriar-se de artefatos e transformá-los em instrumentos por si e para si, servir-se de modelos de agir e, por fim, encontrar soluções para os diversos conflitos com os quais se depara.

Inúmeras pesquisas foram realizadas em contexto brasileiro a partir dessas formulações e conceituações. Muitas delas tiveram por objetivo descrever determinados aspectos do gênero profissional em si, tais como aquelas conduzidas por Lousada (2006),

³³ As próximas seções retomam e discutem estas noções.

Mazzillo (2006), Buzzo (2008), Tognato (2009), Araújo (2010) e Pérez (2014a). Outras procuraram investigar processos de constituição do gênero profissional ou do estilo a partir de avaliações da própria atividade ou de outros professores, como, por exemplo, as investigações de Bueno (2009), Pereira, M. (2011), Pérez (2014b); Rodrigues, M. (2011), Hila (2011), Stutz (2012), Dantas-Longhi (2013) e Striquer (2013).

Nessas diferentes pesquisas produzidas sobre a atividade do professor parecem prevalecer os artefatos materiais, sejam aqueles produzidos pelo próprio professor, como forma de construção e preparação de si próprio (TOGNATO, 2009; DANTAS-LONGHI, 2013), aqueles disponibilizados pela instituição e apropriados pelo professor (LOUSADA, 2006) ou característicos do gênero profissional (BUZZO, 2008) ou, ainda, aqueles artefatos não disponíveis, fonte de impedimentos e tensões (RODRIGUES, M., 2011; PEREIRA, M. 2011). Quanto aos instrumentos simbólicos, esses constituem primordialmente aparatos mobilizados nos cursos de formação, tais como socialização de diários e construção de sequências didáticas (HILA, 2011; STUTZ, 2012; STRIQUER, 2013), textos acadêmicos lidos durante a graduação (BUENO, 2009) ou mesmo uma determinada abordagem de ensino (PEREIRA, M. 2011). Parece ser recorrente entre essas pesquisas a caracterização da apropriação através das representações que o professor faz do uso de determinado artefato a partir de suas próprias finalidades e intenções, ou de seu estilo individual (LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; BUZZO, 2008; TOGNATO, 2009; RODRIGUES, M., 2011; PEREIRA, M. 2011, DANTAS-LONGHI, 2013).

Entretanto, conforme discuto nas próximas seções, é preciso esclarecer a própria noção de que, tendo artefatos disponíveis no entorno social, o professor escolhe alguns deles para mediar sua atividade, o que o leva a apropriar-se desse objeto e a transformá-lo em instrumento para o desenvolvimento dos seus alunos e o seu próprio. Acredito que a problematização a respeito dessa representação, que tem embasado inúmeras investigações sobre o trabalho docente, pode contribuir para as discussões sobre o gênero profissional docente, especificamente relacionado aos professores iniciantes.

Além disso, parece ser relevante retomar a discussão iniciada por Machado (2007; 2009b) quanto aos recursos de que dispõem os professores para a realização de seu trabalho. A continuidade desse debate pode levar a dois esclarecimentos importantes para a compreensão da atividade docente. O primeiro deles remete à identificação das atividades mediatizadas e mediatizantes (FRIEDRICH, 2012), conforme discutidas na seção 2.1.1, como um mesmo processo de apropriação de artefatos. Fica pressuposta nessa formulação a concepção de que os elementos usados para mediar a relação do professor com seu objeto de

trabalho e com os outros envolvidos – atividade mediatizada – seriam também os elementos que mediarão a sua relação consigo mesmo – atividade mediatizante. Se é verdade que essa coincidência pode ser observada em alguns fenômenos, como no caso da linguagem, cabe investigar se ela se estende aos demais artefatos usados pelo professor como, por exemplo, o quadro negro ou o livro didático.

O segundo esclarecimento que se mostra relevante refere-se à distinção entre instrumentos (definidos como os artefatos e os modelos de agir disponíveis ao professor) e capacidades (entendidas como recursos internos desse trabalhador). Tal separação parece contradizer a teoria instrumental proposta por Rabardel (1993; 1995) que, conforme exposto a seguir, define instrumento como o conjunto do artefato somado ao esquema de ação sobre ele (o que poderia ser entendido como a capacidade de usá-lo). É ao debate a respeito desse segundo ponto que se dedica a próxima seção.

3.2 ANÁLISE DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL: A GÊNESE INSTRUMENTAL EM FOCO

Os trabalhos realizados por Rabardel (1995; 1997; 1999; dentre outros) objetivam explicar, a partir de uma teoria instrumental ampla, a atividade humana concebida sob o ponto de vista dos instrumentos que nela atuam como mediadores. Assim, o autor procura descrever de que maneira o sujeito se apropria, mobiliza e elabora esses instrumentos, entendidos como objetos histórico e culturalmente situados. Ele defende, ainda, que essa investigação no campo da Ergonomia deve tomar como ponto de partida o próprio homem, já que as técnicas ou os artefatos não têm existência sem a atuação humana sobre elas. O autor procura, assim, desenvolver uma perspectiva antropocêntrica, na qual os fatos técnicos são entendidos como pertencentes aos fatos psicológicos.

Essa perspectiva parece ser construída a partir de três concepções principais, quais sejam: i. a noção de “utilizador” dos artefatos como um sujeito intencional e capaz, que possui recursos internos e externos que constituem o seu poder de agir; ii. a concepção de que as representações dos instrumentos pertencem à categoria de representações pela ação, pois têm um caráter funcional e lacônico para o sujeito e iii. a definição de instrumento como mediador entre o sujeito, os outros e os objetos. Apesar de reconhecer que essas noções estão inter-relacionadas, discuto apenas a terceira no presente capítulo, uma vez que é principalmente a partir dela que se constrói a concepção de gênese instrumental³⁴.

³⁴ A caracterização do sujeito como ser pragmático é debatida em Rabardel (2005) e a noção de representação pela ação é apresentada em Rabardel (1995) e em Weill-Fassina, Rabardel e Dubois (1993).

Rabardel (1995, p.49) defende que a Ergonomia não deve se dedicar a estudar o “objeto material fabricado”, mas o seu processo de utilização enquanto fenômeno portador de significação no seio de uma prática social. Ele propõe, então, o uso dos termos artefato e instrumento para classificar esses objetos. O primeiro refere-se “aos produtos da atividade humana intencionalmente constituídos como objetos materiais ou simbólicos finalizados” (RABARDEL, 1997, p.35). Ele se constitui em um termo neutro que não especifica qualquer relação com esse objeto. O autor ainda argumenta que o artefato em si não é um instrumento, mas pode ser instituído como tal pelo sujeito, à medida que é usado como recurso para alcançar os objetivos de sua ação.

O instrumento designa, desse modo, o artefato em uso, definido por Rabardel (1999, p.284) como “uma entidade fundamentalmente mista”, uma vez que é constituído por um componente artefato, material ou simbólico, e por um componente esquema de utilização, que compreende as dimensões representativas e operatórias sobre esse objeto. Ele diz respeito, portanto, ao objeto em si mas também ao sujeito que o utiliza, motivo que leva o autor a defender que o instrumento não é uma entidade externa ao sujeito, mas é constitutivo de atos instrumentais, conforme proposto por Vygotsky.

De acordo com Rabardel (1997), se os artefatos são pré-existentes ao sujeito, eles somente são transformados em instrumentos por esse último. Isto é, à medida que o artefato vai sendo objeto de incorporação pelo sujeito, ele passa a ser enriquecido, o que leva à criação do seu campo instrumental, constituído pelo conjunto de esquemas de sua utilização, pelo conjunto de objetos sobre os quais ele permite agir e pelo conjunto de transformações que ele permite realizar sobre esses objetos. Essas representações do sujeito a respeito do instrumento são sintetizadas na noção de esquemas de utilização.

O conceito de esquemas, de acordo com Rabardel (1995), foi adaptado da teoria piagetiana, que os define como um conjunto estruturado de características generalizáveis da ação que permite repeti-la ou aplicá-la a novos contextos. O autor assevera que os esquemas são os meios pelos quais o sujeito consegue assimilar as situações e os objetos aos quais ele é confrontado durante sua experiência no mundo. É essa assimilação, entendida a partir de Piaget, que possibilita a conservação das condutas, à medida que organiza as experiências passadas e procura acomodá-las a novas situações vividas. Desse modo, assimilação e acomodação fazem parte do processo de incorporação dos elementos e, nesse caso específico, dos artefatos.

As principais dimensões do instrumento são apresentadas em Rabardel (1997) e dizem respeito principalmente à sua função potencialmente mediadora, que se estabelece em três

direções: entre o sujeito e o objeto da ação, entre o sujeito e si mesmo e entre o sujeito e os outros. Cabe enfatizar que em 1995, na primeira formulação da abordagem instrumental, Rabardel apenas sugere implicitamente a existência dessa última relação (do sujeito com os outros), ao reconhecer, a partir de Leontiev, que as relações do indivíduo com o mundo são sempre mediadas pelo outro. Entretanto, ao expor os três tipos de relação que formam as chamadas Situações de Atividades Instrumentadas, o autor apresenta apenas os polos do sujeito, do instrumento e do objeto.

Desse modo, Rabardel (1995) defende que o instrumento possibilita uma mediação epistêmica, que leva ao conhecimento do objeto pelo sujeito, e uma mediação pragmática, direcionada também ao objeto, mas que envolve a ação transformadora do sujeito sobre o artefato. Outras mediações são posteriormente adicionadas a esse quadro em Rabardel (2005) e dizem respeito às mediações reflexivas, que concernem às relações do sujeito a si mesmo, e interpessoais, relacionadas às dimensões sociais e coletivas da atividade.

Outra dimensão do instrumento apresentada por Rabardel (1997) diz respeito à sua característica operativa, o que significa que ele já contém em si uma parte da tarefa a ser realizada. No instrumento encontram-se cristalizados, portanto, conhecimentos acumulados que dizem respeito tanto ao processo de concepção do artefato, quanto ao processo de uso e incorporação do instrumento. É nesse sentido que o autor postula que “todo instrumento é conhecimento” (RABARDEL, 1995, p.73), já que ele consegue fixar em si toda a experiência humana acumulada através do seu uso.

O processo de incorporação de um instrumento, desse modo, implica uma atividade construtiva inscrita em uma atividade produtiva (RABARDEL, 2005). Na primeira, são elaborados as capacidades de agir e os instrumentos, num processo que busca a regularidade das situações, a partir de fatores epistêmicos, pragmáticos, afetivos e culturais. É durante a segunda atividade, a produtiva, que essas capacidades e esses instrumentos são de fato mobilizados e realizados. Assim, se a atividade construtiva objetiva identificar a regularidade de uso dos instrumentos nos distintos contextos, na atividade produtiva esse uso relaciona-se com o singular de cada situação e tem como foco principal a produção de resultados a partir das motivações do sujeito.

É na relação entre essas duas atividades – construtiva e produtiva – que ocorre tanto “a evolução dos artefatos relacionados à atividade do utilizador” (RABARDEL, 1995, p.109) quanto a emergência de novos usos para esses objetos. São esses os dois componentes daquilo que Rabardel (1995) caracteriza como gênese instrumental. O primeiro deles, denominado instrumentalização, está relacionado à emergência e à evolução do componente artefato do

instrumento. Ele diz respeito ao enriquecimento das propriedades desse objeto, a partir de suas características intrínsecas. Assim, podem ocorrer processos de seleção, adaptação ou produção de funções e propriedades ao artefato, o que acaba gerando uma mudança nele, seja momentânea ou permanente.

Já o processo de instrumentação, ainda conforme Rabardel (1995), está relacionado à emergência e à evolução dos esquemas de utilização do instrumento, sejam eles constituídos pelos sujeitos ou socialmente disponíveis nas comunidades de prática. Ele implica a gênese de novos esquemas, a assimilação do artefato a esquemas já existentes ou mesmo a acomodação de diferentes esquemas. Esse processo é, portanto, direcionado ao próprio sujeito enquanto participante da gênese instrumental.

Grande parte desses postulados é examinada por meio de investigações a respeito da incorporação de artefatos de trabalho na atividade do sujeito. Conforme Rabardel (1993, p.113), o conjunto de suas pesquisas pode ser identificado ao tema “objetos materiais fabricados e desenvolvimento cognitivo”, já que buscam descrever os efeitos desses objetos sobre o funcionamento cognitivo dos sujeitos em questão. Para tanto, esse pesquisador faz observações do sujeito utilizando um determinado artefato e infere suas representações a partir de “grafismos e verbalizações espontâneos ou provocados” (RABARDEL, op. cit., p.116). Uma dessas investigações, frequentemente retomada em seus dados, diz respeito à utilização que fazem 13 alunos, com idades entre 12 e 14 anos, de um braço mecânico manipulador.

A partir da observação da maneira como esses alunos manipulam esse artefato, Rabardel (op. cit.) descreve as sucessivas microgêneses e os níveis de representação presentes no desenvolvimento de cada um deles. Esses níveis, ou fases de desenvolvimento, apesar de serem detalhadamente apresentados pelo autor, não serão aqui retomados. Apresento apenas algumas de suas conclusões, especificamente aquelas que dizem respeito ao aspecto mediacional do instrumento, foco principal desta seção. O autor argumenta, nesse sentido, que as propriedades do artefato, no processo de gênese instrumental, não são percebidas pelo sujeito por conta de seus elementos materiais, mas em razão de sua pertinência para a ação, o que ele denomina transparência operativa. Assim, essa transparência pode relacionar-se à estrutura e ao funcionamento da máquina em si, ao objeto real sobre o qual o sujeito deve agir ou às interações entre o instrumento e esse objeto.

São essas relações, que variam em função da diversidade de situações nas quais o sujeito pode agir e de seus objetivos em cada uma delas, que permitem a construção de esquemas de utilização. Isso significa que as propriedades do artefato, após serem percebidas

e manipuladas, podem ser conservadas para ações futuras. Esses esquemas atuam, portanto, como antecipação da conduta do sujeito e como conservação das estruturas instrumentais desse sujeito.

Outro estudo que é de particular interesse para o presente trabalho foi conduzido por Alcorta (1998, apud RABARDEL, 1999). O autor investiga os processos de desenvolvimento instrumental envolvendo o rascunho em sujeitos a partir dos 12 anos de idade. De acordo com Rabardel (op. cit.), as modificações estruturais pelas quais passa o rascunho ocorrem em relação às modificações de função da linguagem nele utilizada e do próprio rascunho, que passa a ser um espaço de comunicação consigo mesmo. Além dessas alterações no plano da linguagem, Alcorta também observou mudanças no plano da estruturação do espaço gráfico, por meio da progressiva aparição de ferramentas multifuncionais tais como flechas, traços e parênteses.

Rabardel (1999) conclui, a partir desse estudo, que os instrumentos não se desenvolvem isoladamente, mas formam sistemas relacionados a um domínio da atividade. Cada um dos instrumentos que formam esse sistema possui um valor funcional particular, que são complementares. Além disso, esse estudo comprovaria o potencial dos instrumentos em mediar as relações do sujeito consigo mesmo e, portanto, de construir atos instrumentais.

Rabardel (2001) retoma diversas dessas concepções e apresenta uma sistematização dos postulados centrais de sua abordagem instrumental. Segundo ele:

- a pesquisa e também o desenvolvimento de ferramentas técnicas devem ser realizados a partir de um ponto de vista pessoal e não técnico, ou seja, deve-se privilegiar a compreensão de como o artefato pode mudar a natureza da tarefa a ser realizada;
- a assimetria entre sujeitos e artefatos deve ser levada em consideração, privilegiando o ser humano nessa relação;
- os artefatos devem ser concebidos como mediadores da ação dos sujeitos, situados socialmente e distintos culturalmente;
- o processo de apropriação/desenvolvimento dos artefatos pelo sujeito deve ser levado em consideração pelos pesquisadores e por aqueles que desenvolvem as ferramentas técnicas;
- o caráter situado da atividade mediada por instrumentos deve ser reconhecido, a fim de que a influência dos instrumentos sobre a atividade seja de fato levada em consideração.

Outra sistematização, de caráter mais epistemológico, é realizada em Rabardel (1999), em texto no qual o autor procura retomar alguns postulados centrais da obra de Vygotsky a fim de ampliá-los e esclarecê-los. Conforme Rabardel, o foco instrumental característico da produção vygotskiana inicial não teria sido reformulado a partir dos anos 1930, como defende

Moro e Schneuwly (1997)³⁵, mas adaptado em função de novos quadros teóricos adotados por aquele autor. Desse modo, toda a obra de Vygotsky teria como pano de fundo uma perspectiva instrumental.

Rabardel (1999) argumenta que, assim como no início de sua produção Vygotsky evidencia a essência mediadora comum aos signos e às ferramentas, no livro *Pensamento e Linguagem* ele retoma essa questão, a fim de construir uma teoria instrumental ampla. O autor defende que, nessa obra, Vygotsky pontua como central a questão dos meios pelos quais o homem controla e orienta o seu comportamento, definidos como instrumentos psicológicos. Para Rabardel, esses instrumentos constituem-se, na verdade, em artefatos, sendo que os signos formam uma de suas classes. Essa argumentação é complementada em Rabardel (2005), onde o autor propõe a noção de instrumento subjetivo a partir da compreensão de que qualquer instrumento tem um potencial mediador e pode, portanto, conduzir a uma reorganização da atividade e a uma transformação dos processos psíquicos do sujeito que o utiliza, fatores que constituiriam o ato instrumental.

Com o objetivo de validar sua interpretação sobre o foco central da obra vygotskiana, Rabardel (1999) propõe uma releitura do livro *Pensamento e Linguagem* a fim de evidenciar pontos que poderiam servir de suporte à abordagem instrumental. Segundo o autor, a relação estabelecida por Vygotsky entre sentido e significação pode também ser encontrada nos artefatos. Desse modo, todo artefato teria uma “zona de valor funcionalmente partilhado” (RABARDEL, op. cit., p.274), que diria respeito às significações relativamente estáveis que são atribuídas a determinado artefato por uma comunidade de prática. A partir dessa significação, cada sujeito, ao incorporar e utilizar esse artefato, atribui a ele valores funcionais individuais e dependentes do contexto específico.

Também a relação entre linguagem egocêntrica e linguagem interior é retomada por Rabardel (1999). Para ele, a incorporação de um instrumento, em sua fase inicial, assemelha-se ao uso diagnosticado por Vygotsky da fala egocêntrica. Dessa forma, haveria uma fase durante a gênese instrumental na qual a criança não conseguiria diferenciar sua ação e o instrumento para realizá-la, em processo similar à fusão entre aspecto semântico e aspecto externo da linguagem, conforme exposta em Vygotsky. A essa fase seriam superpostos outros níveis de incorporação do instrumento, tanto de instrumentação quanto de instrumentalização.

Por fim, Rabardel (1999) argumenta que é necessário ampliar a noção vygotskiana de instrumento psicológico. Esse instrumento não seria apenas direcionado ao controle sobre si e

³⁵ Essa proposição foi apresentada no segundo capítulo do presente trabalho.

sobre os outros, mas estaria também relacionado ao objeto da atividade externa. Rabardel propõe, assim, uma aproximação entre os instrumentos caracterizados por Vygotsky como psicológicos (linguagens, signos e esquemas, por exemplo) e aqueles caracterizados como técnicos ou materiais. O ato instrumental poderia ser instaurado, assim, com o uso de qualquer instrumento, uma vez que ele permite “ao sujeito instaurar, além de uma relação de transformação da realidade externa, uma relação consigo mesmo: no ato instrumental, o sujeito faz uso do instrumento material mas também de si mesmo” (RABARDEL, 1999, p.276). O autor ressalva, contudo, que parece haver mediações predominantes em determinados instrumentos, sendo que em alguns deles essas relações podem estar subordinadas ou mesmo ausentes.

Essa proposição em favor da ampliação do conceito de ato instrumental, entretanto, parece minimizar o papel dedicado ao signo linguageiro na perspectiva vygotskiana. Se é verdade que, numa primeira formulação de Vygotsky (1985b) sobre o ato instrumental, qualquer objeto pode servir de instrumento psicológico (o lenço com um nó, por exemplo), não é em seu aspecto material que ele é considerado, mas em seu caráter representativo. Ou seja, esse objeto, para instituir um ato instrumental deve ter sua função adaptada e ser tomado enquanto signo.

Além disso, o agrupamento que Rabardel sugere dos instrumentos técnicos e dos instrumentos psicológicos sob uma mesma categoria, nomeada de instrumento subjetivo, não faz jus à proposta central do trabalho de Vygotsky exposta justamente no livro por ele analisado (RABARDEL, 1999): *Pensamento e Linguagem*. É nessa obra que Vygotsky (2009) identifica a linguagem, composta por unidades portadoras de significação, como central e, poderia ser dito, insubstituível, na formação dos processos psíquicos superiores. É justamente essa constatação que leva o autor a declarar o significado das palavras como sua unidade de análise, de maneira que é ao estudo mesmo da estrutura desse instrumento que esse pesquisador se dedica, conforme demonstrado no capítulo precedente.

Nesse sentido, cabe ainda retomar o trabalho de Friedrich (2012), discutido na seção 2.1.1, que ressalta que no ato instrumental há um controle artificial dos próprios processos psíquicos, no que a autora, a partir da obra de Hegel (1970[1830]), denomina de atividade mediatizante. Esse controle acontece apenas através da utilização de instrumentos psicológicos que são formados, por sua vez, por signos³⁶. A esse respeito, Clot (2006) argumenta que o ponto fundamental na formulação vygotskiana é o reconhecimento de que a

³⁶ A utilização do termo “signo” nesse momento não se refere, ainda, à conceituação proposta por Saussure e retomada nos trabalhos de Bulea e Bronckart (2008, por exemplo).

atividade psicológica não apenas é mediatizada por instrumentos psicológicos – característica aceita e reconhecida por outros autores contemporâneos a Vygotsky – mas é mediatizante, ao produzir, via linguagem, um elo entre os objetos, as pessoas e o sujeito.

Desse modo, na atividade mediatizante o ser humano ocupa tanto a posição de sujeito quanto a de objeto de seu comportamento. Isto é, a pessoa faz uso, de fato, tanto do instrumento quanto de si mesma no ato instrumental, conforme salienta Rabardel (1999). Entretanto o objeto dessa ação não é externo, conforme argumenta esse autor, mas, ao contrário, é direcionado a si mesmo, a partir da instauração desse signo, sua utilização, internalização e o domínio consciente sobre os processos mentais que ele suscita³⁷.

Esse enfraquecimento do papel da linguagem no desenvolvimento humano na abordagem proposta por Rabardel parece ser resultado de sua ênfase sobre o que ele denomina de caráter instrumental amplo da perspectiva vygotskiana. Rabardel (1999) faz críticas ao trabalho de Moro e Schneuwly (1997) por impor supostas rupturas epistemológicas à obra vygotskiana (ainda que os autores tenham enfatizado, na realidade, a mediação como fato central das duas fases do trabalho de Vygotsky). Entretanto, outros autores (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; MILLER, 2011, por exemplo) também expõem as diferentes fases pelas quais passou a produção de Vygotsky, conforme apontado também no capítulo anterior, e todos eles concordam com uma espécie de ampliação do reconhecimento do papel da linguagem no desenvolvimento humano em cada uma dessas fases.

Essa perspectiva a respeito do papel do instrumento no funcionamento e no desenvolvimento humano é também debatida por Clot (2007; 2008/2010). Para o autor, a proposta de Rabardel trouxe contribuições valiosas às Ciências do Trabalho, especialmente ao advogar a importância de se privilegiar o polo humano nas investigações sobre a relação entre sujeitos e artefatos. Além disso, segundo Clot, foi Rabardel quem demonstrou que as modificações que os trabalhadores realizam sobre os artefatos não são subversões, mas processos intrínsecos ao seu uso. Ainda assim, Clot (2008/2010) apresenta algumas ressalvas quanto ao quadro teórico adotado por Rabardel e sugere algumas complementações a ele.

Suas críticas dizem respeito, inicialmente, ao modelo de sujeito que é pressuposto. Conforme Clot (op. cit.), esse se reduz a um sujeito que constrói capacidades subjetivas, como se a origem do seu desenvolvimento estivesse em sua própria cabeça e ele acontecesse na interação do indivíduo com sua atividade e seus artefatos. Clot (op. cit.) ressalva que o desenvolvimento não segue uma linha reta e pré-determinada pela atividade ou pelo objeto

³⁷ Kostulski (2004), a partir do campo da pragmática conversacional e da psicologia sócio-cultural, também rejeita a proposição de Rabardel (1999) de que qualquer artefato pode se constituir em instrumento psicológico.

dela. Ao contrário, é por meio da atividade dos outros que acontece a apropriação da própria atividade, o que o leva a concluir que “o objeto não está em um mundo neutro e impessoal. Ele não se encontra imobilizado em meio a um catálogo de objetos, mas já está em movimento em atividades familiares ou adversas” (CLOT, 2010, p.26). Isso o leva a concluir que não é possível separar, conforme propõe Rabardel (2005), atividade construtiva e atividade produtiva, pois é no seio da atividade mediatizante que o sujeito não apenas mobiliza suas capacidades, mas também as constrói.

De fato, é a ancoragem das atividades pessoais nos gêneros profissionais que garante sua sobrevivência. Isso implica que também os artefatos, mobilizados ou não pelos trabalhadores, pertencem aos gêneros da atividade e é por meio do intercâmbio com outros sujeitos que cada indivíduo lhes atribui significações. Nesse sentido, Clot (2007, p.154) afirma que “signos e ferramentas vivem ao mesmo tempo *nesses* gêneros e *desses* gêneros, [...] nenhuma invenção técnica local entra no sistema técnico sem passar pelo acabamento de um gênero social”. Isso sugere que a construção de capacidades é um processo, ao mesmo tempo, social e pessoal: “do ponto de vista do sujeito, entre a significação social que os signos e as ferramentas têm no gênero e sua própria atividade, desenvolve-se uma entidade mista” (CLOT, 2007, p.119).

Cabe ressaltar, sobre esse ponto, que os artefatos não poderiam ser incorporados à atividade de um sujeito através de uma resolução individual tendo em conta seus próprios objetivos e intenções. É essa ancoragem no aspecto social que permite ao trabalhador integrar um artefato à sua atividade e atribuir-lhe funções e significados. Nesse sentido, Clot (2007) assevera que o lugar que ocupa na atividade é dado pelo sujeito e não pelo artefato em si. É o sujeito que lhe atribui ou lhe recusa funções e atribuições, e, por conseguinte, sentidos, na realização de sua atividade. E isso evidencia outra característica essencial da apropriação desses artefatos: ela não se refere à adaptação dos procedimentos e dos recursos aos objetivos pré-existentes, mas à formação de novos objetivos, à reorganização da atividade individual e coletiva.

É a explicação desse fenômeno que constitui a principal contribuição de Clot (2007, 2008/2010) à teoria instrumental. Ele reafirma, juntamente a Rabardel, que a criação instrumental, ou catacrese, é parte intrínseca de qualquer adoção e uso de artefatos por um sujeito e não se constitui, de maneira alguma, como subversão ou exceção. Entretanto, essa reinvenção de funções não ocorre apenas para ganhar mais eficácia e eficiência na atividade mas, sobretudo, como meio de manter essas atividades significativas. Segundo Clot (2007, p.183),

não mais estaríamos diante de transgressões, mas de mobilizações objetivas e subjetivas fundadas em conversões de usos no curso da atividade; conversões de invariantes do mundo exterior e interior como do corpo do próprio sujeito; conversões na forma de criações instrumentais, de criações simbólicas ou de sistemas defensivos.

Fica evidente nessa argumentação o valor dado às dimensões do trabalho real, à medida que é ele que reorganiza e ressignifica as prescrições recebidas, inclusive aquelas relativas ao uso dos artefatos, por meio do estabelecimento de proto-operações (CLOT, 2007). Assim, o trabalhador não acaba por redefinir funções do artefato ou criar esquemas de utilização para ele a fim de poder cumprir aquilo que lhe foi determinado. Para o autor, o sujeito re-inventa esse artefato e sua utilização, a partir da mediação do gênero profissional, para que ele ocupe um lugar significativo no seu trabalho.

É por esse motivo que Clot (2007, p.182) propõe o termo catacreses subjetivas, referindo-se ao processo de atribuição de novas funções, de reconcepção ou de recriação de técnicas no uso de determinado objeto. Essa “característica geral do desenvolvimento psicológico real” envolve uma atividade inventiva e criativa duplamente dirigida: ao mundo e ao próprio sujeito. Ao primeiro movimento, Clot (2007) denomina catacreses centrífugas e constituem-se nos processos que permitem a ação do sujeito sobre o ambiente. O segundo movimento é denominado catacreses centrípetas e referem-se aos processos de avaliação e interpretação do ambiente, que têm como resultado modificações no próprio sujeito, uma vez que levam à expansão do campo dos possíveis da pessoa. Nesse sentido, Clot (2010) é muito claro ao definir que as catacreses não se efetuam pela interiorização dos aspectos exteriores dos artefatos, tal como sugerido por Rabardel (1993; 1995), mas por sua recriação, que lhes confere uma nova significação ou “uma ‘segunda vida’ a serviço da atividade presente do sujeito” (CLOT, 2010, p.106-7).

O autor argumenta ainda que

a significação amplia-se ou se reduz devido ao fato de realizar a atividade dos sujeitos num gênero dado [...]. Ela é assim, ao lado deste último, objeto de uma dinâmica de desenvolvimento. O que é verdadeiro para o signo é de resto também verdadeiro para a ferramenta, como o mostra o exemplo das catacreses (CLOT, 2007, p.119).

As reformulações sugeridas por Clot (2007; 2008/2010) à abordagem instrumental de Rabardel (1995) são bastante significativas, na medida em que problematizam a noção de gênese como um processo de interiorização e evolução de aspectos relativos ao artefato. Tais críticas ampliam o valor do processo de catacrese, ao subordiná-lo ao aspecto social presente no gênero profissional e ao relacioná-lo à construção de significação como força

direcionadora. Além disso, ainda que essa noção não seja trabalhada em seus textos, a reformulação proposta por Clot quanto às catacreses lança uma crítica à noção de instrumento subjetivo, que formaria atos instrumentais. Desse modo, se é verdade que as catacreses centrípetas direcionam-se ao sujeito, isso não se dá por conta da interiorização das propriedades do artefato, mas pelo reconhecimento de novos possíveis à atividade, possibilitados pela avaliação do uso desse objeto.

Todas essas ações somente podem ser realizadas, como bem demonstrou Bota (2009), pela mediação da língua. Dessa forma, a proposição feita por Clot (2007), de que é a busca pela significação que leva o trabalhador a modificar as propriedades dos artefatos pode ser complementada. Isso porque a significação é construída no bojo de atividades linguageiras, com a mediação da linguagem, portanto. Assim, aquilo que é verdadeiro para o signo não o é para a ferramenta. Ao contrário, o uso de determinada ferramenta somente pode ser modificado pelo trabalhador à medida que ele participa de um trabalho linguageiro que possa refratar esse uso e torná-lo consciente (de acordo com a argumentação realizada no Capítulo 2).

Tais ressalvas revelam-se pertinentes uma vez que a própria definição do que constitua desenvolvimento na Clínica da Atividade é distinta da noção construída no ISD e no presente trabalho. Clot (2007; 2008/2010) tem como objeto de investigação a noção de poder de agir enquanto processo de desenvolvimento praxiológico e psicológico. Ao contrário, a perspectiva defendida pelo ISD trabalha com a questão do papel do signo linguístico no desenvolvimento da pessoa, conforme construído e identificado em atividades linguageiras.

São essas considerações a respeito do papel da linguagem no funcionamento psicológico que representam o principal fator de divergência entre a abordagem instrumental defendida por Rabardel e os postulados propostos pelo ISD a partir da obra vygotskiana. Desse modo, a afirmação de que os artefatos técnicos podem ser internalizados ou apropriados para dar origem a instrumentos subjetivos que, por sua vez, participam de atos instrumentais não reconhece a ruptura (BRONCKART, 2013) provocada pela linguagem no desenvolvimento humano. A alternativa a esse impasse pode residir na clara distinção entre instrumentos e ferramentas. Os primeiros seriam representados pelos signos e participariam do surgimento dos processos psíquicos superiores, na infância, e do desenvolvimento posterior desses na fase adulta (questões já debatidas no segundo capítulo deste trabalho). Por sua vez, as ferramentas diriam respeito aos artefatos usados para mediar a atividade do homem sobre o ambiente e sobre os outros.

Além desse primeiro fator de distanciamento entre a abordagem instrumental e o quadro teórico do ISD adotado na presente investigação, outros dois ainda podem ser elencados. Um deles diz respeito à natureza dos dados analisados: na abordagem instrumental eles advêm de observações diretas do sujeito durante a realização de sua atividade e de inferências sobre seu funcionamento cognitivo a partir desses dados. Na presente pesquisa, os dados são essencialmente linguageiros, produzidos em situação de análise da atividade e dizem respeito, portanto, às representações dos professores a respeito de seu trabalho.

Outro fator concerne à própria natureza da atividade sendo investigada e dos artefatos nela implicados. Rabardel trabalha prioritariamente com ferramentas técnicas produzidas com um propósito específico, não raramente no contexto da produção de bens e serviço. Para tais ferramentas, pode-se dizer que há um “uso normativo”, ou seja, há uma forma de utilizá-las que é pré-determinada pelos profissionais que as criaram. A partir dessa utilização inicial, o autor pode falar em adequação ou não do uso e, sua principal contribuição aos estudos dessa área, em re-criação e re-singularização (catacrese) desse artefato. O estatuto das ferramentas com as quais o professor trabalha não parece ser pré-determinado a esse ponto. Apesar de haver um caráter reconhecidamente prescritivo vinculado a elas, esse não dá conta do nível operacional quanto à escolha e ao seu modo de utilização³⁸. Parece ser fator constitutivo das ferramentas docentes determinado grau de liberdade quanto às funções atribuídas a elas pelos professores em sua atividade.

A argumentação desenvolvida por Tardif e Lessard (1999) a respeito da caracterização do objeto de trabalho do professor parece contribuir para a constatação desse distanciamento. Segundo os autores, o objeto de trabalho docente são outros seres humanos e, portanto, uma concepção dualista do trabalho, que leve em consideração apenas objeto e sujeito, não é pertinente. Os autores ainda lembram que boa parte dos modelos formulados pelas Ciências do Trabalho objetiva demonstrar o domínio humano sobre os objetos do ambiente. Essa ênfase sobre o domínio instrumental não poderia ser transferida para os estudos dos trabalhos que se realizam através de interações humanas. Apesar de adotar outro ponto de vista a respeito da caracterização do objeto de trabalho do professor (conforme apresentado na seção anterior), penso serem pertinentes essas ressalvas quanto à simples transferência de postulados de um campo do trabalho humano a outro.

Enfim, apesar de argumentar com frequência que os artefatos aos quais se refere podem ser de caráter material ou simbólico, são raros os exemplos e estudos propostos ou

³⁸ Cf. Machado e Bronckart (2004), por exemplo, quanto ao grau de indeterminação das prescrições direcionadas ao trabalho docente.

mencionados por Rabardel que tratem desses últimos. São exceções algumas investigações a respeito da interação homem e computador e um estudo sobre a incorporação do rascunho, mencionado anteriormente. Ironicamente, é justamente essa última temática, que envolve o domínio linguageiro, que melhor exemplifica os postulados feitos por Rabardel a respeito do valor funcional dos artefatos em criar atos instrumentais. Novamente, a diferença com as ferramentas do trabalho docente é flagrante, à medida que elas parecem ser iminentemente simbólicas e elas próprias mediadas pela linguagem, já que têm como objeto, conforme Amigues (2003; 2004; 2009), a construção de um meio de trabalho que implica a promoção de um diálogo coletivo e de significações partilhadas.

Tendo em vista essas duas espécies de distanciamentos – teóricos, no que tange à relação entre a abordagem instrumental e o quadro proposto pelo ISD a partir dos postulados de Vygotsky, e metodológicos, com relação ao objeto de investigação proposto nesta pesquisa – é pertinente buscar alternativas à perspectiva instaurada por Rabardel. Apesar de representar um conjunto de trabalhos relevantes às ciências ergonômicas, essa abordagem é referenciada na presente pesquisa como ponto de partida em busca de um esclarecimento sobre quais são as ferramentas características do trabalho do professor e sobre como as representações a respeito delas podem configurar indícios de desenvolvimento. Esse percurso é realizado na próxima seção.

3.3 FERRAMENTAS NO TRABALHO DOCENTE

Dentre os autores que procuraram investigar e compreender as especificidades das ferramentas características do trabalho docente destaca-se Schneuwly (2000). A perspectiva particularmente adotada por esse autor é a da Didática do francês língua materna, combinada com aportes advindos de noções marxistas, a respeito do trabalho humano, e vygotskianas, com relação aos instrumentos psicológicos. A adoção desses quadros teóricos tem implicações tanto na conceituação de instrumento que Schneuwly propõe quanto no desenho de sua pesquisa e na análise dos dados dela advindos. É à discussão dessas perspectivas, bem como ao esclarecimento das noções que guiam a análise dos dados desta investigação, que esta seção está destinada.

No texto introdutório a um número temático da *Revista Repères*, dedicado às ferramentas do professor, Plane e Schneuwly (2000) argumentam que, apesar de serem intrínsecas ao trabalho didático, as ferramentas nunca haviam sido tratadas como objeto de pesquisa. As menções feitas a elas durante as investigações na Didática delegavam-lhes um

papel secundário, vinculado seja aos conteúdos a ensinar, seja à apropriação de saberes³⁹. A principal consequência disso pode ser vista no campo da formação de professores que, de acordo com os autores, trata o conhecimento sobre as ferramentas como advindo exclusivamente das atividades práticas e da aprendizagem experimental.

A busca por esclarecer o estatuto das ferramentas no trabalho docente tem sido feita, ainda conforme Plane e Schneuwly (2000), a partir de três perspectivas. A primeira delas é particularmente enfatizada nas pesquisas que advogam que o ensino é verdadeiro trabalho⁴⁰ e refere-se à noção antropológica de ferramenta no trabalho humano, conforme proposta por Marx. A segunda diz respeito à expansão da perspectiva vygotskiana de instrumento psicológico. A terceira busca esclarecer as dimensões essenciais da ferramenta enquanto objeto de apropriação por um sujeito que a utiliza (perspectiva adotada por Rabardel).

Esses diferentes embasamentos levam, inevitavelmente, a distintas maneiras de conceituar o objeto de investigação. Moro e Schneuwly (1997), por exemplo, esclarecem que mesmo as pesquisas que tomam as noções vygotskianas como suporte podem apresentar olhares distintos sobre a questão das ferramentas. Segundo eles, algumas dessas investigações buscam compreender o domínio que o professor tem sobre elas e sua capacidade de mobilizá-las e delas apropriar-se nas situações de ensino. Outras, por sua vez, privilegiam a dimensão semiótica que essas ferramentas assumem e seu caráter mediador. Argumento que ambas perspectivas são complementares e precisam ser levadas em consideração numa investigação sobre as ferramentas do trabalho docente.

Buscando compreender essa questão, Wirthner (2004) propõe que as ferramentas docentes sejam investigadas a partir do que ele defende serem suas três dimensões constitutivas: i. elas são transformadoras, pois uma vez integradas à atividade do professor, implicam determinadas concepções e enfoques teóricos e didáticos; ii. elas são mediadoras, já que contribuem para o desenvolvimento de alunos e professores e iii. elas são semióticas, pois são produtos sociais portadores de significações. São essas características que conferem às ferramentas um papel primordial no trabalho docente, uma vez que elas definem boa parte de sua atividade e refletem as maneiras como o professor representa e (re)constrói seu objeto de trabalho.

Com o objetivo de identificar em que medida uma nova ferramenta pode transformar o ensino, Wirthner (op. cit.) acompanhou as aulas de um professor em quatro turmas, divididas

³⁹ Diagnóstico semelhante pode ser feito com relação às pesquisas dedicadas a compreender o trabalho docente a partir de uma perspectiva ergonômica e sociodiscursiva, conforme aponte na seção anterior.

⁴⁰ Uma discussão mais detalhada a respeito dessa perspectiva pode ser encontrada em Machado (2004; 2007) e Souza-e-Silva e Faïta (2002).

em dois momentos. No primeiro, esse professor deveria ensinar o gênero resumo escrito de texto informativo usando as ferramentas e as sequências que lhes são habituais, processo que foi nomeado pelo autor como ensino espontâneo. Num segundo momento, foi solicitado que o professor organizasse seu ensino na forma de uma sequência didática, sendo essa, portanto, a nova ferramenta introduzida em seu trabalho. A análise buscou comparar a estrutura das duas sequências, a fim de identificar o papel assumido por essa nova ferramenta no trabalho do professor.

Wirthner (2004), a partir dessas análises, identifica aspectos que foram modificados no segundo momento, tais como o esclarecimento a respeito da situação de comunicação na produção dos resumos pelos alunos, e outros que permaneceram invariáveis, tais como o perfil das tarefas e a importância dada à avaliação. Assim, o autor refere-se a um distanciamento entre o que foi proposto como uso da sequência didática e a maneira como ela foi de fato utilizada pelo professor. Esse deslocamento, conforme o autor, pode ser provocado pela concepção do professor do que constitua o ponto central do ensino de produção escrita em francês língua materna. Essa mesma concepção, que pode ser evidenciada nos dois momentos, provocou alterações na maneira de usar a ferramenta sequência didática.

Os resultados dessa investigação, apesar de relevantes no que tange à questão da adaptação das ferramentas pelo professor, devem ser analisados com cautela, uma vez que foram elaborados a partir do estudo de uma situação bastante específica. Essa situação previa, primeiramente, a comparação do trabalho do professor em turmas distintas sobre o mesmo objeto de conhecimento (o resumo). Em segundo lugar, a definição da ferramenta a ser investigada não apenas aconteceu *a priori*, como foi imposta ao professor. Desse modo, antes da realização do segundo momento da pesquisa, o professor foi instruído a respeito da sequência didática e de sua aplicação em sala. Tal metodologia parece transpor a essa pesquisa noções advindas das investigações na área de produção industrial, por exemplo, aproximação já criticada na seção precedente deste trabalho.

Um estudo que parece considerar as especificidades do trabalho docente é aquele proposto por Schneuwly (2000). Em seu trabalho, o autor não faz distinção entre os termos ferramenta e instrumento, pois, segundo ele, essa diferenciação não é operacional ou relevante no quadro teórico (de origem marxista) por ele adotado. Assim, ele argumenta que o ensino é uma modalidade particular do trabalho, uma vez que, “o professor, na condição de trabalhador, é um agente de transformações que age, com o auxílio de ferramentas semióticas,

sobre uma série particular complexa de funções psíquicas a produzir”⁴¹ (SCHNEUWLY, 2000, p.23).

A partir dessa caracterização do trabalho docente, Schneuwly (2000) define ferramentas do professor como aqueles objetos que permitem a dupla semiotização característica do ensino. Isso significa que há, primeiramente, aquelas ferramentas que proporcionam o encontro do aluno com o objeto a aprender, o que é alcançado por uma espécie de concretização desse. Assim, ao apresentar textos, exercícios e outros objetos concretos, o professor traz presente na sala de aula o saber a ser trabalhado e aprendido. O caráter duplo da semiotização característica do ensino seria alcançado por aquelas ferramentas que permitem a focalização da atenção dos alunos sobre o objeto a aprender, tais como os exercícios de compreensão e explicações. Assim, enquanto o primeiro conjunto de ferramentas seria da ordem do material, esse segundo seria prioritariamente da ordem do discursivo.

No caso do ensino de LE, por exemplo, o professor frequentemente apresenta aos alunos textos dos mais variados gêneros. Esses textos podem ser considerados como ferramentas que proporcionam o contato dos alunos com a língua foco do estudo. Essa seria, portanto, a primeira semiotização. A partir dos objetivos didáticos postulados para aquela unidade de ensino, o professor procura, então, direcionar a atenção dos alunos a determinado item discursivo ou linguístico presente no texto em questão. Para isso, utiliza-se de outro conjunto de ferramentas, como por exemplo discussões e explicações, para garantir a duplicação do objeto de ensino e, assim, a segunda semiotização.

Conforme define Schneuwly (2000), a realização desses dois movimentos – a apresentação ou concretização do objeto de ensino e a proposição de uma atividade a partir dele – constitui o meio didático. Enquanto esse meio didático permanecer idêntico, o autor argumenta que há um mesmo episódio, categoria que Schneuwly utiliza para realizar a análise dos dados de sua pesquisa. Esses dados foram coletados por meio de observações de aulas de um professor que deveria ensinar seus alunos, com média de idade de 11 anos, a produzir o gênero quarta capa. O autor argumenta que, se sob um primeiro olhar as ferramentas usadas pelo professor parecem ser individuais ou derivadas somente dele próprio, uma análise mais detalhada revela o caráter intrinsecamente histórico e social delas. Isso significa que, mesmo que o professor estudado estivesse enfrentando uma situação nova de ensino, ele utilizou nas suas aulas ferramentas características de sua disciplina (francês língua materna),

⁴¹ Caracterização já debatida e contraposta na seção 3.1.

historicamente concebidas, tais como encenação, questionamento aos alunos e leitura em voz alta.

A análise proposta pelo autor ainda mobiliza a noção de que as ferramentas constituem-se a partir de um conjunto de técnicas estabilizadas. A partir disso, Schneuwly (2000) traz exemplos de como o emprego de técnicas – seja daquelas consideradas tradicionais, como a leitura em voz alta de um texto, como as relativamente recentes, como a apresentação de um texto de referência – constitui diversas ferramentas, ou mega-ferramentas, empregadas por esse professor tanto para materializar o objeto de ensino em sala quanto para direcionar a atenção dos alunos para seus aspectos relevantes. Entretanto, o próprio autor reconhece que há uma definição flutuante dos termos técnica e ferramenta e aponta que “será necessário, em algum momento, definir os níveis claramente distintos no arsenal de ferramentas” (SCHNEUWLY, op. cit., p.32), além de esclarecer se é possível falar de um “sistema de ferramentas que tornam possível o trabalho e que são fruto da evolução histórica da profissão” (p.24)⁴².

Dolz, Moro e Pollo (2000), por sua vez, propõem uma classificação das ferramentas docentes a partir do quadro teórico vygotskiano. Os autores argumentam que as ferramentas devem ser pensadas como entidades histórico-sociais pré-existentes ao indivíduo que possuem o atributo de objetivar (ou concretizar) as atividades às quais se referem. Isso significa que as ferramentas atuam como pré-figuração da atividade do trabalhador e das transformações psíquicas nela imbricadas⁴³. A partir disso, Dolz, Moro e Pollo (2000) propõem uma distinção entre ferramentas de ensino e ferramentas de aprendizagem. As primeiras são fabricadas com o propósito de transmitir os conteúdos de uma disciplina e as últimas têm a função de regular e transformar efetivamente as capacidades dos aprendizes e são construídas a partir das ferramentas de ensino por um processo de apropriação.

Os pesquisadores propõem, ainda, a distinção entre ferramentas de comunicação e ferramentas de ensino, em abordagem similar àquela adotada por Schneuwly (2000). As ferramentas de comunicação, conforme Dolz, Moro e Pollo (op. cit.), visam a estabilização de práticas languageiras a fim de que sejam apresentadas em aula, função que é cumprida, por exemplo, pelos gêneros textuais. Já as ferramentas de ensino se referem aos meios elaborados com vistas a ensinar e transmitir o objeto do saber. A sequência didática é considerada como a

⁴² A argumentação apresentada na primeira seção deste capítulo reitera essa necessidade de esclarecimento, não somente terminológico, mas com relação ao papel que as ferramentas assumem no ensino e no próprio desenvolvimento do professor.

⁴³ Os autores ainda argumentam que elas representariam a exteriorização da essência humana e constituiriam, na verdade, capacidades psíquicas externas, propondo uma interpretação da teoria vygotskiana que foi criticada no segundo capítulo do presente trabalho.

principal representante dessa categoria, sendo por esse motivo o foco de investigação desses autores.

A distinção realizada por Dolz, Moro e Pollo (2000) entre ferramentas de ensino e ferramentas de aprendizagem parece-me pouco produtiva para o contexto da presente investigação. Entretanto, sua conceituação de ferramenta apresenta consonâncias com esta investigação, tanto em termos de embasamento teórico quanto metodológico. Assim, defendo que as ferramentas do trabalho docente sejam compreendidas como entidades sócio-historicamente construídas, que fazem parte dos pré-construídos culturais, e são utilizadas pelo professor para instaurar e gerenciar o meio didático. Um dos seus atributos é, assim, prefigurar essa atividade, pertencente ao gênero profissional, que se encontra ali temporariamente fixada. Ao serem utilizadas pelo professor, as ferramentas são atualizadas, à medida que ele constrói seu próprio estilo de trabalho, contrapondo representações sociais e individuais relativas a esse uso.

Uma definição nesses termos implica a necessidade de uma reformulação das classificações correntes das ferramentas docentes. De acordo com Plane e Schneuwly (2000), as ferramentas têm sido definidas de duas formas distintas. Um primeiro conjunto de trabalhos tende a considerá-las num sentido restrito, enquanto dispositivo material que, apesar de independente de uma prática, é condição necessária para sua realização. É sob essa perspectiva que podem ser enumeradas diversas ferramentas docentes, tais como o quadro negro, o retroprojeto, o livro didático ou, mais recentemente, o computador e o *datashow*. Um segundo conjunto de pesquisas procura trabalhar com a noção de ferramentas a partir de um sentido amplo, no qual elas são vistas como práticas cujos suportes materiais não são estáveis. Os gêneros textuais são claramente os principais representantes desse tipo de ferramenta no campo do ensino de línguas.

Tal argumentação parece conduzir a uma distinção das ferramentas docentes a partir de traços aparentemente intrínsecos e permanentes de cada uma delas. Existiriam, assim, as ferramentas simbólicas ou semióticas, por um lado, e as materiais, por outro. Essa classificação se orienta pela dimensão genérica dessas ferramentas enquanto pertencentes aos pré-construídos. Entretanto, é necessário também analisar a maneira como o professor as atualiza ou representa a partir desses aspectos genéricos. Para esclarecer essa argumentação apresento o exemplo do texto de referência. A partir dessa distinção, ele seria classificado como ferramenta semiótica uma vez que é representante de um determinado gênero textual. De fato, ele pode ser assim representado ou utilizado pelo professor, na medida em que o texto é considerado como ferramenta que traz presente a língua foco à aula. Entretanto, esse

mesmo professor pode, em outro momento, representá-lo como ferramenta material, na condição de objeto a ser impresso e fotocopiado, por exemplo.

Da mesma forma, os quadros teóricos que trabalham com a distinção entre a ferramenta antes e depois de ser apropriada pelo professor (como é o caso da distinção entre artefato e instrumento proposta por Rabardel) parecem não contribuir para as discussões aqui propostas. Para tal emprego seria necessária, minimamente, a definição de quais indícios, na conduta ou na produção linguageira do professor, seriam usados como evidências de que houve ou não apropriação e/ou internalização. A meu ver, tais evidências não poderiam ser pré-definidas ou mesmo generalizáveis, uma vez que estariam relacionadas ao processo de desenvolvimento de cada professor. De certo modo, as análises aqui propostas podem indicar alguns aspectos pertinentes para a formulação dessa problemática, à medida que busca definir o papel das ferramentas docentes no desenvolvimento de professores em formação inicial.

Tendo em vista essas ponderações, pode-se considerar pertinente a classificação proposta por Schneuwly (2000), na medida em que busca compreender as ferramentas semióticas utilizadas pelo professor para construir o objeto de ensino durante a aula. Cabe mencionar que o autor exclui deliberadamente o livro didático dessa classificação, argumentando que os pontos de vista a partir dos quais ele pode ser investigado são extremamente diversos.

Entretanto, apesar de apresentar coerência, essa proposição de classificação permite investigar apenas um conjunto limitado de ferramentas docentes, limitação relacionada à própria definição restrita do objeto de trabalho do professor. Ela não integra, assim, ferramentas relevantes para o professor, especialmente aquele iniciante, tais como o plano de aula, por exemplo. Além disso, conforme indicado nas análises dos textos produzidos pelos professores iniciantes da presente pesquisa, o livro didático constitui uma ferramenta primordial para seu trabalho, não sendo possível, ou mesmo produtivo, desconsiderá-lo.

Antes de apresentar a classificação de ferramentas docentes utilizada como referência nesta pesquisa, considero ser pertinente retomar, pontualmente, alguns postulados que influenciaram sua formulação. Primeiramente, cabe esclarecer que o foco de minha investigação são as ferramentas de trabalho do professor, ou seja, ferramentas que foram histórica e culturalmente elaboradas com propósitos determinados, ainda que potencialmente variados ou não destinados, primeiramente, ao contexto didático. É por esse motivo que utilizo o termo ferramenta para referir-me a esse construto, a fim de evitar equiparações com a noção vygotskiana de instrumento psicológico. Isso não implica, obviamente, que tais ferramentas não possam vir a cumprir um papel mediador na transformação dos processos

psíquicos de professores e alunos. De fato, essa diferenciação pretende enfatizar que essas duas noções são distintas, não estão necessariamente presentes no mesmo artefato e demandam diferentes metodologias de investigação.

Em segundo lugar, e em decorrência da ressalva anterior, é necessário tornar presente o duplo estatuto que a linguagem assume nesta investigação. Por um lado, como aponto no segundo capítulo, os signos linguísticos são os instrumentos psicológicos por excelência e é o seu emprego em textos que pode ser considerado como indício de desenvolvimento. Por outro lado, a linguagem é representada pelos professores não apenas como mediadora na construção do meio didático, como também objeto de estudo trabalhado por eles. Durante a análise dos dados, é sob essa acepção que faço referências à língua(gem). Considerações sobre o seu potencial de desenvolvimento são retomadas e discutidas somente nas considerações finais.

Em terceiro lugar, feitos esses esclarecimentos, considero ser pertinente a revisão do esquema que representa o trabalho do professor em sala de aula, elaborado por Machado (2007; 2009b). As alterações aqui propostas procuram contribuir no esclarecimento a respeito do papel ocupado pelas ferramentas nessa situação. Assim, na Figura 1 que segue são mantidos os três polos característicos do trabalho docente: o professor, o objeto e os outros. Por ser uma atividade triplamente dirigida (CLOT, 2007), o trabalho do professor implica a criação de um meio-aula, atividade que é mediada por ferramentas características do gênero profissional e que podem ser por ele modificadas e reconfiguradas. Essas mesmas ferramentas podem ser usadas como mediação na interrelação estabelecida entre o professor e os outros, especialmente os alunos. Além dessas duas direções, o trabalho também é dirigido ao próprio professor. Entretanto, essa função é realizada por outro conjunto de elementos: os instrumentos conforme definidos no segundo capítulo deste trabalho, ou seja, a linguagem e, especificamente, os signos linguísticos.

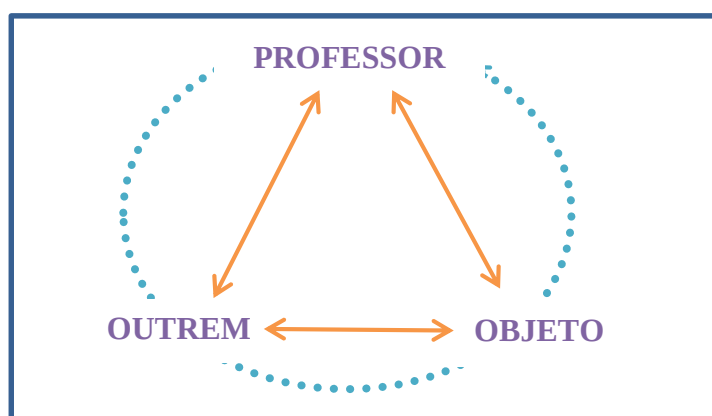


Figura 1 – Esquema da atividade do professor em sala de aula (reformulado a partir de Machado, 2007)

Desse modo, fica excluída do esquema acima a representação dos artefatos, pois compreendo que somente são foco de investigação aqueles elementos representados e/ou utilizados pelo professor, não sendo possível realizar uma listagem exaustiva de todos aqueles que sejam pertencentes ao gênero profissional e possivelmente utilizados pelo professor. Além disso, proponho a existência de dois elementos de mediação no trabalho do professor. O primeiro deles seriam as ferramentas mediadoras, compreendidas como entidades externas ao professor, materiais ou simbólicas, das quais fariam parte também as prescrições e as regras do ofício (AMIGUES, 2004). Elas são representadas pelas setas sólidas em cor de laranja, no esquema acima, não mais dispostas no centro, tal como a representação inicial proposta por Machado (2007), mas mediando a própria relação entre os polos da atividade docente. Ressalvo que considero não ser possível diferenciar claramente as ferramentas usadas na mediação dirigida ao meio daquela dirigida aos, e a partir dos, outros. Isso porque a construção do meio é coletiva e negociada a cada momento.

O segundo elemento de mediação seriam os instrumentos, constituídos pelas diversas produções languageiras das quais o professor participa e que contêm em si o potencial de seu desenvolvimento (BRONCKART, 2013). Essas produções são representadas pela flecha pontilhada em azul, que tem origem no professor e a ele volta, após ter repassado e analisado os outros polos envolvidos na sua atividade. Esses instrumentos, retomando a argumentação de Bota (2009) apresentada no capítulo anterior, teriam a função de preceder, condicionar e acompanhar a própria utilização das ferramentas, possibilitando a construção de suas significações e interpretações por parte dos envolvidos nesse processo – professores e alunos, por exemplo.

O quarto postulado cuja retomada considero relevante diz respeito à definição do objeto da atividade docente proposta por Amigues (2003; 2004), adotada também nesta pesquisa. Para o autor, o trabalho do professor consiste em organizar, com o auxílio de ferramentas, um meio de trabalho coletivo que crie condições para que os alunos estabeleçam uma relação com o objeto do saber. Essas proposições estabelecem parâmetros sobre os quais podem ser definidos critérios para identificação e para classificação das ferramentas docentes. Desse modo, essas ferramentas podem ser identificadas como entidades que o professor utiliza para organizar e gerenciar o meio-aula – enquanto contexto cognitivo – a fim de levar os alunos a estabelecerem uma relação com o objeto de saber – a língua estrangeira, nesta pesquisa.

Por fim, cabe reforçar que o ISD toma a ação como sua unidade de análise, conforme exposto no segundo capítulo do presente trabalho. A ação seria constituída, assim, a partir de um trabalho interpretativo sobre a atividade, essa última sendo compreendida como o formato social constitutivo dos pré-construídos histórico-sociais. Assim, compreendo que um estudo sobre as ferramentas do professor não pode tomar a própria ferramenta como ponto central de investigação, mas a representação que é construída a respeito do agir com o auxílio dessas ferramentas.

A partir dessas considerações, a classificação de ferramentas docentes utilizada nesta pesquisa assume uma perspectiva que privilegia suas funções, conforme representadas na produção linguageira dos professores em formação inicial. Tais funções podem ser identificadas a partir das ações às quais as ferramentas estão integradas e, assim, podem ser agrupadas nas seguintes categorias funcionais, construídas a partir da proposição de Schneuwly (2000):

1. Ferramentas de regulação: aquelas através das quais fica evidente o caráter institucional e hierárquico da atividade docente, tanto voltado ao próprio professor quanto aos outros aos quais ela se refere. Sua função pode ser tanto de prefigurar as tarefas quanto de normatizá-las.
2. Ferramentas de planejamento ou preparação: direcionadas ao agir do professor e/ou de outros anterior à aula em si. Elas são empregadas com a função de prefigurar as tarefas a serem realizadas.
3. Ferramentas de apresentação ou mobilização: utilizadas para introduzir, ou materializar, o objeto de saber na sala de aula e mobilizar, ou atualizar, as significações partilhadas por esse coletivo, o que instaura o meio-aula.
4. Ferramentas de manipulação: empregadas durante a aula com a função de levar os alunos a estabelecerem relações específicas com o objeto de saber. Elas contribuem na delimitação do conteúdo e contribuem no gerenciamento do meio-aula.
5. Ferramentas de verificação: aquelas que permitem a avaliação das produções dos alunos e do próprio professor.

A identificação e a classificação das ferramentas dependem, assim, de uma análise linguístico-discursiva das produções linguageiras do professor. Os procedimentos empregados com esse fim na condução desta pesquisa são apresentados no capítulo seguinte.

3.4 SÍNTESE PARCIAL

As reflexões propostas no presente capítulo têm como embasamento a percepção de que é necessário romper com uma concepção unifinalizada da atividade docente, segundo a qual o sucesso do professor é medido exclusivamente pela aprendizagem dos alunos. Nesse

sentido, as Ciências do Trabalho, especialmente a Clínica da Atividade, podem trazer contribuições, ao esclarecer a natureza desse trabalho. Isso se dá pela adaptação de conceitos fundadores dessas ciências ao trabalho docente, tais como as noções de trabalho prescrito e real e de gênero e estilo profissional.

Quanto a esses últimos, Clot (2007; 2008/2010) define que o gênero se configura tanto como uma restrição quanto um recurso para a ação individual, à medida que ele passa por um processo de apropriação e reformulação, o que possibilita a construção de um estilo profissional. A relação do gênero com os profissionais iniciantes é aquela de descoberta, já que ele precisa ainda ser assimilado. Assim, o gênero atua como fonte de agir, e não meio de ação, para aqueles profissionais que ainda não o dominam.

Desse modo, o objeto de trabalho do professor é definido como a organização e o gerenciamento de um meio de trabalho que oportunize a aprendizagem aos alunos. Meio, por sua vez, é percebido como uma memória coletiva das regras sociais que estabelecem as dimensões da ação individual em determinado contexto. A definição do trabalho docente a partir desses conceitos possibilita a proposição, feita por Machado (2007), de uma representação dessa atividade como um sistema triádico no qual estão envolvidos o professor, o meio e os outros a quem o trabalho se dirige. Essas relações seriam mediadas por instrumentos, apropriados a partir dos artefatos colocados à disposição do professor.

Em busca de esclarecimento a respeito do estatuto dos artefatos e instrumentos na atividade docente, discuti a teoria instrumental formulada por Rabardel (1995; 1999, por exemplo). Para ele, o instrumento é formado a partir de uma apropriação do artefato, o que dá origem a um componente artefato e a um componente instrumento, que corresponde aos esquemas de utilização daquele objeto. Essa apropriação é denominada gênese instrumental e envolve processos de instrumentalização, onde é desenvolvido o componente artefato, e de instrumentação, onde são construídos os esquemas de utilização. A partir dessas noções, Rabardel (2005) propõe o conceito de instrumento subjetivo, formado por todos os artefatos humanos, sendo os signos linguísticos uma de suas classes. Os instrumentos subjetivos compartilhariam entre si a propriedade de gerar atos instrumentais, entendidos a partir da teoria vygotskiana.

A proposição de tal teoria instrumental ampla apresenta algumas limitações e incompatibilidades em relação ao quadro teórico apresentado no Capítulo 2 do presente trabalho. Dentre elas, destacam-se o modelo de sujeito e de desenvolvimento pressupostos e, principalmente, a minimização do papel central que a linguagem ocupa na mediação das atividades humanas, principalmente daquelas de auto-regulação. É a linguagem que

possibilita a busca por significação nas atividades e, assim, a apropriação dos seus constituintes.

A partir dessas críticas, proponho a utilização do termo instrumento como referência à mediação linguageira que acompanha e constitui as atividades, à luz da perspectiva adotada pelo ISD a partir dos trabalhos de Vygotsky e Saussure. Já o termo ferramenta remete às entidades sócio-históricas que são usadas pelos professores para instaurar e gerenciar seu meio de trabalho. Elas têm a propriedade de prefigurar essa atividade e são atualizadas durante sua utilização.

Com vistas a investigar o papel dessas ferramentas na atividade do professor, sugiro a adoção de uma perspectiva funcional de análise dessas entidades, tendo como base a ação. Desse modo, as ferramentas podem ser classificadas em cinco grandes grupos, quais sejam: regulação; planejamento e preparação; apresentação e mobilização; manipulação e verificação.

4 Instrução ao Sósia e professores iniciantes: decisões metodológicas

“Como sempre as perguntas da pesquisadora são capciosas. Perguntas sobre: ‘Como eu reajo?’ são sempre difíceis de responder.”

(Taylor – Sessão 2 – texto reflexivo)

Apresento neste capítulo os aspectos metodológicos pertinentes à geração, à seleção e à análise dos dados. Primeiramente, faço uma breve caracterização da natureza desta pesquisa, a fim de explicitar seu pertencimento à Linguística Aplicada. Em um segundo momento, realizo a descrição do contexto institucional no qual os participantes estavam inseridos, bem como a apresentação dos professores envolvidos nesta pesquisa. Em seguida, descrevo e discuto o procedimento de Instrução ao Sósia, que foi utilizado para gerar os textos aqui analisados, apresentando, ainda, uma caracterização das sessões realizadas. Por fim, aponto os procedimentos e critérios empregados na seleção e análise dos dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A investigação dos fenômenos propostos nesta pesquisa torna-se possível pela filiação deste estudo ao campo da Linguística Aplicada (LA). Se essa ciência já foi compreendida como uma aplicação das teorias linguísticas à esfera prática (especialmente ao ensino de língua inglesa), “a compreensão de que a LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo” (MOITA LOPES, 2006, p.17). Juntamente a essa perspectiva inicial, muitas outras foram se formando a respeito da compreensão do que ela seja e de qual sua “utilidade”. Vários trabalhos procuraram recuperar sua história, especialmente aqueles que buscavam, na década de 90, legitimar o saber ali construído e a forma de construí-lo (conferir, a título de exemplo, SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998).

Desse modo, Medrado (2011) recupera que a LA promoveu, influenciada por um pragmatismo filosófico dominante, o paradigma do professor reflexivo no campo da formação de professores. Embora seja reconhecido que esse movimento oferece apenas uma visão parcial sobre o trabalho do professor, ele muito contribuiu para o estabelecimento da LA como disciplina independente e, principalmente, para uma mudança de paradigma na formação de professores (SAUJAT, 2004a). Esse processo foi também alcançado pelo que Moita Lopes (2009) classifica como a segunda grande virada da LA: a ampliação do foco de investigação

para outros contextos institucionais e o interesse pela situacionalidade cultural, institucional e histórica.

Foram essas mudanças (dentre várias outras cujo estatuto não é possível aqui elencar por conta de limitações de espaço) que possibilitaram a construção da LA conforme ela é atualmente compreendida no Brasil. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 14), a LA é um modo de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Essa definição ressalta o caráter não “solucionista” dessa ciência, à medida que cabe a ela problematizar e criar inteligibilidade, “graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva” (KLEIMAN, 2013, p.53).

O reconhecimento de que a linguagem permeia todas as práticas pelas quais nos constituímos em termos de sociedade, cultura e identidade confere à LA um compromisso ético e crítico. Dessa forma, Moita Lopes (2006) argumenta que essa disciplina participa ativamente de um processo de renarração e redescrição da vida social conforme ela se apresenta, com suas particularidades efêmeras. Nesse sentido, o autor cita Boaventura Santos, que alega que “uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou de outra, com uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade” (MOITA LOPES, op. cit, p.91). Kleiman (2013) complementa essa argumentação ao defender que o projeto da LA é buscar uma legitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente mantidos à distância, nas periferias da produção científica, e possibilitar a apropriação dos saberes ditos “intelectuais” por parte desses mesmos grupos.

Outra particularidade das pesquisas em LA atualmente é que elas buscam alcançar uma proximidade crítica, contradizendo o cânone que prega o distanciamento do pesquisador de seu objeto de investigação. Isso se dá por conta do reconhecimento de que a distinção clássica entre teoria e prática tem gerado um tipo de conhecimento que não contempla as situações vivenciadas por sujeitos reais. É a partir desse ponto de vista que o pesquisador procura compreender a perspectiva do outro, encontro esse que pode levar ao questionamento e a um falseamento do seu próprio conhecimento, à reflexão sobre esses saberes e à proposição de um novo conhecimento, o que Moita Lopes (2009) denomina de “trabalho nas fronteiras”.

Esse desenho de investigação somente pode conduzir a uma pesquisa interpretativa ou participante, características da investigação que aqui se propõe. Assim, é minha vivência no contexto de atuação dos professores participantes deste estudo, e minha interlocução constante com eles, que funda o objeto de investigação e as questões norteadoras aqui propostos. Além disso, os próprios dados foram gerados a partir de minha participação

constante como interlocutora dos professores e como co-autora dos textos produzidos nas Sessões de Instrução ao Sósia (cujo procedimento é explicitado a seguir). É por conta dessas características que esta pesquisa não pode ser caracterizada como naturalística, uma vez que ela cria uma situação hipotética a fim de permitir a aproximação do pesquisador à situação investigada a partir da perspectiva do participante – o professor iniciante.

Minha implicação na pesquisa também pode ser evidenciada nos procedimentos adotados para a análise dos dados. Apesar de eles serem guiados pelo necessário rigor científico, não é possível ignorar que uma pesquisa interpretativa implica a subjetividade do investigador, enquanto sujeito participante de um grupo social e discursivo. Isso conduz a escolhas metodológicas e epistemológicas que são, em última análise, escolhas éticas. Desse modo, ao privilegiar a análise e interpretação dos textos produzidos por professores iniciantes, demarco um posicionamento que pressupõe a primazia dos fenômenos linguageiros na sua constituição identitária, cognitiva, afetiva e psicológica (conforme explicitado no segundo capítulo deste trabalho).

Minhas escolhas também evidenciam uma adesão ao postulado de que as investigações devem buscar a convergência entre teoria e prática. Segundo Bronckart (2004), o aspecto prático deve ser enfatizado no reconhecimento de problemas concretos da vida humana, mediados pela linguagem, procurando analisar, compreender e intervir sobre eles. O caráter teórico deve ser percebido por uma verdadeira reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos vigentes. As implicações dessas escolhas são percebidas a seguir, à medida que apresento os demais aspectos metodológicos desta investigação.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Como já exposto no primeiro capítulo deste trabalho, o contexto de realização desta investigação foi uma escolha que surgiu de minha própria atuação profissional. Ou seja, foi a partir da minha inserção em um curso de línguas estrangeiras oferecido à comunidade, inicialmente como tutora e, em seguida, como coordenadora, que este estudo foi tomando forma e se mostrando relevante para a reflexão a respeito do trabalho do professor iniciante e sua formação. Portanto, a caracterização que faço a seguir diz respeito à situação desse curso nos anos 2011 e 2012, quando os dados foram gerados.

4.2.1 O curso de extensão em línguas

Vários departamentos de Línguas Estrangeiras das universidades no Brasil possuem como parte de sua estrutura administrativa e pedagógica os Centros de Línguas, através dos quais oferecem à comunidade, acadêmica ou geral, cursos de línguas estrangeiras ministrados por professores já graduados ou por estudantes dos seus cursos de graduação ou pós-graduação. No geral, esses cursos são bastante procurados por oferecerem aulas de reconhecida qualidade que acontecem nas dependências da própria universidade e contam, assim, com boa estrutura e bons recursos humanos e materiais.

No caso do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), esses cursos são conhecidos como a “Extensão do DLEM” e apresentavam, quando ocorreu a geração dos dados, um caráter diferenciado em relação ao lugar que ocupavam na estrutura administrativa da universidade. Apesar de serem oferecidos há mais de 30 anos (há registros dessas ofertas nos arquivos da UFPB que datam de 1981), esses cursos não apresentavam uma estrutura formalizada e registrada. Isso porque durante boa parte de sua história, as aulas foram ministradas pelos próprios professores vinculados ao departamento, na categoria de atividades de extensão. Esse panorama começou a ser modificado a partir do ano de 2009, devido a profundas mudanças na estrutura administrativa e financeira, não apenas da UFPB, mas das universidades brasileiras em geral⁴⁴.

A partir de então, para dar continuidade à “Extensão”, passaram a ser selecionados os alunos de Licenciatura em Letras – Línguas Inglesa, Espanhola e Francesa e Bacharelado em Tradução em Língua Alemã⁴⁵ para conduzirem esses cursos. Ainda assim, seu estatuto na estrutura administrativa da UFPB permanecia dúbio, apesar dos vários movimentos de adaptação realizados, seja de registro junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, de formalização junto ao Setor Financeiro ou de inscrição na Coordenação de Estágio e Monitoria. Desse modo, esse curso passou a ser identificado institucionalmente como um programa departamental de extensão que contava com a colaboração de estagiários. Essa aparente falta de enquadramento institucional representava sérias limitações tanto de ordem administrativa quanto pedagógica, tais como a falta de espaço ou de material para a realização das aulas – impedimento apontado também por Pereira, M. (2011), em relação a

⁴⁴ Ainda que não seja o escopo dessa apresentação relatar essas mudanças e o seu impacto no funcionamento cotidiano das universidades, é possível vinculá-las a um projeto mais amplo de transformação da educação brasileira, inspirado em modelos neoliberais, conforme apontado no capítulo precedente.

⁴⁵ Por não haver curso de licenciatura em língua alemã na UFPB, eram os alunos do bacharelado que participavam como professores no projeto, além dos professores titulares do DLEM.

esse mesmo contexto – problemas de registro e pagamento dos estagiários/professores e os impedimentos no gerenciamento dos recursos e na realização de investimentos necessários⁴⁶.

A estrutura do curso passou a ser organizada da seguinte maneira: havia uma coordenação geral que se ocupava sobretudo das questões administrativas do seu funcionamento, função exercida por mim e outra colega entre os anos de 2009 e 2011. Para cada uma das línguas oferecidas (alemã, espanhola, francesa e inglesa) havia uma coordenação pedagógica, função que era exercida por um professor do DLEM. Além disso, havia a figura do professor tutor, que acompanhava um ou dois estagiários, auxiliando na preparação das aulas e dos materiais, observando suas aulas e discutindo aspectos referentes à atividade docente de cada estagiário.

Por sua vez, os estagiários/professores do curso que, a título de exemplo, perfaziam um grupo de 20 professores em 2011, passavam por uma seleção que constituía uma prova didática perante uma banca de professores do departamento. Suas obrigações diziam respeito à preparação e ministração de aulas para, em geral, duas turmas de até 20 alunos, participação nos encontros de tutoria realizados semanalmente e presença nas reuniões formativas realizadas quinzenalmente. Essas reuniões, promovidas pela coordenação geral, aconteciam conforme a seguinte sistemática: era oferecido um minicurso ou uma oficina, normalmente por professores do DLEM, que procurava tematizar aspectos sugeridos pelos próprios estagiários/professores no semestre anterior. No ano de 2011, por exemplo, foram debatidas questões referentes ao ensino de LE relacionado ao uso do texto literário, ao uso de vídeos e filmes, à noção de gêneros textuais e à questão da afetividade. Após cada um desses encontros, os estagiários/professores deveriam propor tarefas, com o auxílio de seus tutores, nas quais figurassem os preceitos discutidos e, caso fosse possível, utilizá-las em suas aulas. A socialização dessas tarefas acontecia na reunião seguinte, quando cada professor apresentava sua proposta, que era debatida pelo grupo. Ao final do semestre letivo, cada estagiário/professor deveria ainda entregar um relatório de suas atividades, a ser arquivado no Departamento.

Quanto à organização didático-metodológica, esse curso não contava com nenhum documento oficial que representasse suas prescrições. Assim, os professores recebiam, de parte das coordenações, poucas orientações que poderiam ser classificadas como de cunho pedagógico. Dentre elas constavam informações quanto ao livro didático a ser adotado e sua

⁴⁶ Essa situação deve-se, principalmente, pela forma de registro das atividades possibilitada pela estrutura administrativa das instâncias superiores, uma vez que todas elas foram vinculadas a projetos de extensão propostos por professores do departamento que deveriam, portanto, subordinar-se às normativas referentes a esses projetos.

divisão em relação ao calendário (estabelecido a partir do calendário acadêmico da universidade) e à realização de avaliações orais e escritas. As demais decisões metodológicas eram tomadas pelo próprio professor em conjunto com o tutor que o acompanhava, o que acabava gerando um quadro bastante variado no interior desse curso. No âmbito desse contexto, apresento a seguir o perfil de cada um dos professores convidados a participar desta pesquisa.

4.2.2 *Perfil dos professores iniciantes*

A fim de realizar uma descrição do perfil dos professores que aceitaram participar desta pesquisa, apresento nesta seção alguns dados biográficos coletados por meio de um questionário⁴⁷ por eles respondido após o término de todas as sessões de Instrução ao Sósia. Esse questionário continha perguntas a respeito de sua formação escolar, acadêmica e profissional. Além disso, esclareço as relações que esses professores estabeleciam comigo, além daquela de pesquisadora e participantes. Essa informação pode ser importante para compreender a maneira como os textos de Instrução foram construídos e, portanto, como isso influenciou na análise desses dados.

Taylor⁴⁸ era aluna do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e tinha 19 anos no início da realização da geração de dados para esta pesquisa. Apesar de não ter sido a primeira a ingressar no curso de Letras, era a participante que havia cursado o maior número de disciplinas e estava, portanto, mais adiantada. Era aluna do curso desde 2008 e, no ano de 2011, estava finalizando a graduação, estando matriculada em disciplinas de nível avançado da Língua Espanhola, de Literatura de Língua Espanhola e de Estágio Supervisionado. Durante o segundo semestre daquele ano ela realizou ainda o seu Trabalho de Conclusão de Curso, trabalho do qual eu fui orientadora. Cabe mencionar que anteriormente ela havia sido minha aluna na disciplina de Estágio Supervisionado II.

Quanto à sua experiência profissional, ela teve início no contexto do curso de línguas aqui em foco, onde ministrava aulas para duas turmas de Nível 1 de Língua Espanhola. Além disso, nesse mesmo período, ela passou a realizar seus estágios supervisionados tanto em contexto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio. No semestre seguinte, Taylor acompanhou os mesmos grupos de alunos no curso, ficando responsável, portanto, por dois grupos de Nível 2.

⁴⁷ Cujo modelo encontra-se no Apêndice A.

⁴⁸ O nome com o qual é referenciado cada participante desta pesquisa foi escolhido por cada um deles.

Lina, por sua vez, tinha 22 anos e havia ingressado no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa no ano de 2007. Em cada um dos semestres letivos de 2011 ela cursou três disciplinas, sendo elas da área de Literatura em Língua Inglesa e de formação pedagógica, tendo sido minha aluna em uma delas (Estágio Supervisionado VI), durante o segundo semestre da geração de dados.

A professora aponta no questionário que sua primeira experiência profissional foi logo no ano de 2008, como estagiária em um projeto da universidade no qual eram oferecidos cursos de preparação ao vestibular para alunos da rede pública de educação. Quando as sessões de Instrução ao Sósia começaram a ser realizadas, Lina ministrava aulas para dois grupos, um de Nível 1 e outro de Nível 4 de Língua Inglesa, sendo o contexto do curso da Extensão sua única atuação profissional durante aquele período. Já no decorrer do segundo semestre, além dos dois grupos de Nível 2, Lina assumiu duas turmas em outro curso livre da cidade que, coincidentemente, utilizava o mesmo material didático.

Por fim, Celestin tinha 21 anos no início da geração dos dados, que ocorreu no segundo semestre letivo de 2011 e se estendeu durante o primeiro semestre de 2012. Ele era aluno do curso de Licenciatura em Letras – Língua Francesa, tendo ingressado no ano de 2009. Durante a realização da geração dos dados, ele cursou disciplinas de Língua Francesa e de Estágio Supervisionado, tendo sido também meu aluno em Estágio Supervisionado III.

Ele aponta, no questionário, que sua primeira experiência docente constitui-se de aulas particulares de português que ministrou a um imigrante francês. No segundo semestre de 2011 ele assumiu uma turma de Nível 2 de Língua Francesa no curso e no semestre seguinte duas turmas, uma de Nível 1 e outra de Nível 2. No decorrer de 2012 ele começou a trabalhar em um curso livre da cidade, assumindo duas turmas já em andamento. Além disso, foi também nesse período que ele realizou seu Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, informação que possuo por conta das conversas anteriores às sessões de geração de dados, já que essa experiência não foi mencionada no questionário.

Desse modo, esses três professores iniciantes apresentavam um perfil semelhante, uma vez que não possuíam experiência docente no sistema de ensino formal. Foi essa principal razão que me levou a convidá-los, dentre os 20 estagiários/professores que atuavam no Curso de Extensão, a participar desta pesquisa, já que me interessava acompanhar esses primeiros momentos de contato com o gênero profissional docente. Outros fatores que foram levados em consideração para essa seleção foi o fato de que eles já haviam cursado mais da metade das disciplinas do curso de Letras e não trabalhavam em outro contexto no período inicial de geração de dados para a pesquisa. O cruzamento desses requisitos resultou, coincidentemente,

em um professor de cada língua. Para o tratamento dos dados, no entanto, esse fator não será levado em consideração e eles serão considerados como professores de Língua Estrangeira.

4.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Feita a apresentação do contexto e dos participantes desta pesquisa, cabe esclarecer os procedimentos utilizados para a geração dos dados. A metodologia aqui empregada foi escolhida levando em consideração o contexto específico de professores iniciantes, pois, por um lado, era meu propósito criar oportunidades para que esses professores pudessem se confrontar a seu trabalho e, por meio de uma produção textual, estabelecer uma atividade de caráter descritivo e analítico a respeito do seu trabalho. Por outro lado, por constituir-se um processo de formação inicial, julguei ser necessário um instrumento que não representasse uma ameaça a esses professores, de forma que eles pudessem se sentir confortáveis ao participar da pesquisa. Do cruzamento desses dois objetivos estabeleci, assim, a pertinência da utilização das sessões de Instrução ao Sósia com os três professores participantes.

Ao usar esse procedimento procuro também, apesar de este não ser meu objetivo principal, avaliar sua pertinência ao contexto sob análise, com vistas à sua implementação como recurso na formação inicial de professores de LE. Ou seja, será possível estabelecer quais dimensões do trabalho docente iniciante a Instrução ao Sósia permite acessar, as implicações que seu uso pode trazer para o desenvolvimento desses professores e, ainda, que adaptações são necessárias para que a análise das práticas seja de fato implementada no contexto de formação inicial em questão. Para tanto, apresento a seguir a origem do procedimento, sua (re)interpretação pela Clínica da Atividade e algumas discussões e estudos realizados sobre sua utilização, especificamente quanto às modificações e adaptações necessárias tendo em vista o contexto de formação de professores e de formação inicial.

A Instrução ao Sósia foi criada no quadro da Psicologia do Trabalho, na década de 1970, por Ivar Oddone e sua equipe de trabalho. Esses pesquisadores foram convidados a auxiliar um grupo de metalúrgicos que trabalhava na Fiat, em Turin, na Itália, em um curso de formação ao qual eles tinham direito, com carga horária de 150 horas. Esse curso, conforme Goudeaux e Stroumza (2004), deveria tratar de estudos culturais e, desse modo, foi decidido debater sobre a relação dos trabalhadores com a hierarquia da fábrica, suas lutas e sua organização de trabalho. Nesse contexto, conforme Oddone, Re e Briante (1981), foi percebido que o interesse dos metalúrgicos em seu trabalho ia além da sua relação com a tarefa prescrita pelos gestores. Além disso, os pesquisadores logo avaliaram que não seria

suficiente analisar como esses trabalhadores se adaptavam a essas tarefas (assumindo, por exemplo, o desgaste físico e os riscos que viriam em decorrência delas) mas, ao contrário, seria essencial investigar como sua própria experiência em situações reais poderia ser utilizada para melhorar as condições de trabalho e as próprias prescrições institucionais.

Tendo esses objetivos em vista, em um primeiro momento foi utilizado um método de “histórias individuais” para ter acesso ao que os trabalhadores faziam de fato. Esse método, de acordo com Oddone, Re e Briante (1981), dava acesso às experiências vividas mas não ao seu desenrolar, uma vez que os trabalhadores descreviam bem somente o que haviam realmente feito e privilegiavam, com frequência, o plano ideal de sua atividade. Assim, parecia que “havia por trás desses comportamentos um não sei o que, composto por regras de conduta e de estratégias individuais que em parte unificavam esses trabalhadores e em parte os diferenciavam” (ODDONE, RE e BRIANTE, 1981, p.55). Como forma de ter acesso a esse “algo a mais” que escapava aos pesquisadores, foi desenvolvido o método de Instrução ao Sósia, a fim de identificar o plano programa que parecia guiar o seu agir.

Os autores então explicam que a proposta de dar instrução a alguém faz com que o trabalhador reestruture seu comportamento particular dentro de um plano global, ou seja, formalize sua própria experiência, ao representá-la ou duplicá-la. Para isso, o sósia é indispensável, ao permitir um processo dialético de tomada de consciência, conforme argumentam Oddone, Re e Briante (1981). A instrução deveria ser guiada por quatro pontos, quais sejam: i. as relações com a tarefa; ii. as relações com os pares no coletivo de trabalho; iii. as relações com a hierarquia e iv. as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. A esse direcionamento era vinculada a seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva lhe substituir no seu trabalho, quais são as instruções que você gostaria de me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?”.

A realização dessa primeira etapa era realizada por um instrutor-trabalhador voluntário, na presença de um grupo de colegas, além do próprio pesquisador no papel de sósia. A segunda etapa do procedimento consistia na transcrição desse texto, com frequência composto por longos trechos de fala monologal, que deveria ser, em uma terceira fase, comentado pelo trabalhador. Esse ciclo serviria, ao pesquisador, como meio de compreender, representar e formalizar a experiência vivida pelos trabalhadores. A esses últimos, ele teria a função de enriquecer a atividade via sua tomada de consciência. De fato, Nicolini (2009) expõe que havia uma intenção emancipatória de origem marxista no fazer daqueles pesquisadores, com vistas a ultrapassar a tradição taylorista e legitimar o saber local.

O potencial desenvolvimental intrínseco à metodologia da Instrução ao Sósia foi enfatizado e (re)trabalhado por Clot (2001a). O autor argumenta que esse procedimento pode ser visto como um método indireto que dá acesso não apenas à atividade realizada mas ao real da atividade. Ele ultrapassa, portanto, os limites da experiência imediata (que não pode ser analisada diretamente) ao redobrar essa experiência vivida. Seguindo uma argumentação de origem vygotskiana, Clot (2001b) defende que essa duplicação transforma o vivido em uma nova experiência, o que provoca uma tomada de consciência do trabalhador em relação à sua atividade. Em outras palavras, o momento da instrução configura-se como uma nova ação, que analisa a ação primeira – uma sequência de trabalho – e faz surgir, assim, os dilemas reais, as atividades impedidas e as possibilidades de agir de outra maneira.

Na adaptação proposta por Clot (2001a; 2001b), a situação hipotética de substituição por um sósia permanece a mesma. Assim, a análise do trabalho continua acontecendo apenas a partir de uma demanda expressa dos profissionais que buscam ampliar o seu raio de ação, enquanto coletivo de trabalho. Entretanto, algumas modificações foram sugeridas, a fim de que o potencial desenvolvimental do procedimento fosse de fato alcançado. Desse modo, o pesquisador/sósia deve demarcar uma sequência de trabalho específica, a fim de que a instrução seja mais precisa. Ele também pode interferir durante a instrução, a fim de solicitar esclarecimentos sobre a maneira como deve se comportar. Como consequência, as instruções realizadas no quadro da Clínica da Atividade não formam longos monólogos, mas conversas/entrevistas fruto do próprio trabalho de negociação entre os interlocutores, ambos implicados na co-análise do agir. É explicitamente solicitado, ainda, que o instrutor utilize a segunda pessoa do singular (você, tu) para realizar suas instruções. Por fim, é o próprio instrutor/profissional em formação quem faz a transcrição dessa interação, antes de realizar o comentário dirigido ao coletivo de trabalho.

Essas modificações têm por objetivo potencializar um duplo movimento de deslocamento: o instrutor deve construir suas instruções em direção ao futuro e à outra pessoa. Assim, acontece uma descrição de um agir singular e futuro, tendo por base uma generalização de experiências passadas, tomadas como representativas de uma maneira de fazer. Ou seja, o procedimento busca uma fixação dos elementos variáveis do trabalho. Dito de outra forma ainda, é um suposto agir futuro, realizado por outra pessoa, que se constrói sobre o agir passado, conforme experienciado pelo profissional em formação. Scheller (2001) argumenta que é papel do sósia fazer o instrutor/profissional se concentrar na maneira de conduzir a ação e não em sua motivação. Objetiva-se, portanto, “manter o intercâmbio discursivo mais sobre o fazer do que sobre o ser” (SCHELLER, 2001, p.164). Seria apenas

durante o comentário escrito que essa nova compreensão estaria completa, quando o sujeito pode explicitar os sentidos do seu agir e realizar ligações entre eles e outras situações.

Conforme Clot (2001a), a atividade do trabalhador é redobrada por meio da Instrução ao Sósia e isso o possibilita reprisá-la sem repeti-la. O autor argumenta que é somente assim que pode ocorrer uma reflexão sobre o trabalho, o que implica o isolamento, a análise e a abstração de uma propriedade específica do agir. É nesse sentido que ele defende que a tomada de consciência não é “a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outra forma’” (CLOT, 2001a, p.272). Ele conclui, então, que não se trata de um encontro com o agir passado, mas de uma transformação desse agir.

Ao ser assim objetivado, o realizado se descola da atividade e fica disponível para ser (re)utilizado em outros contextos futuros. É nessa característica que se encontra o potencial de desenvolvimento do procedimento de Instrução ao Sósia: ao mediar a descoberta de novas possibilidades de ação (ao dar acesso ao real da atividade), ele transforma essa atividade real em recurso para uma nova realização. Trata-se, portanto, de multiplicar os contextos e não reduzi-los, de recontextualizar e não suspender a atividade. Clot (2001a) defende que isso aumenta o poder de agir dos trabalhadores e provoca uma transformação em sua atividade profissional.

Essa metodologia, portanto, tem por objetivo proporcionar a formalização e a transmissão da experiência profissional (CLOT, 2001c), cujo protagonista deve ser um grupo de trabalho homogêneo, constituído para a intervenção. Ela também pode ser percebida como um instrumento de formação, segundo Yvon e Clot (2004). Essa característica é assegurada desde que seja possibilitada aos trabalhadores a transformação do estatuto de sua experiência vivida e, assim, de sua situação de trabalho. Também a argumentação apresentada por Amigues (2009) referente ao uso da Autoconfrontação pode exemplificar o potencial formativo das metodologias de análise das práticas. Segundo ele, elas não são usadas apenas como forma de análise da atividade docente, mas participam também de “um processo de intervenção-pesquisa, no desenvolvimento da experiência profissional” (AMIGUES, op. cit., p.14).

A presença do sósia é o fator que proporciona, em termos vygotskianos, esse contato social e artificial consigo mesmo, uma vez que ele oferece uma resistência à atividade prescrita pelo trabalhador. Ou seja, o sósia tira a realização da atividade do campo da naturalidade e da recursividade e coloca obstáculos à sua realização. Isso porque ele, por um lado, não conhece o contexto no qual estará supostamente trabalhando e, por outro, deve se

comportar da mesma maneira que o instrutor. Clot (2001a) conclui que a atividade exterior dirigida, de interação com o sócia, provoca uma transformação interior e cria uma *zona de desenvolvimento proximal* para essa última. Essa zona, conforme Scheller (2001), seria criada por meio de dois tipos de mediação: da linguagem, que organiza e modifica a atividade, e do sócia, que atua como outro destinatário para o agir.

Esse potencial de desenvolvimento intrínseco à Instrução ao Sócia estimulou outros pesquisadores a investigarem sua utilização em contextos de formação inicial. Saujat (2002; 2005), por exemplo, empregou essa metodologia na investigação do trabalho de professores iniciantes, a fim de compreender a experiência de “entrada” na profissão. No que tange especificamente à Instrução ao Sócia, o autor ressalta que ela é constituída por dois momentos de confrontação, que levam o trabalhador a ver sua experiência com os olhos do sócia. O primeiro momento representa a confrontação do trabalhador a si mesmo, e ocorre durante a conversa face a face. Já o segundo remete à confrontação com a conversa em si, sendo instituído durante a análise posterior dessa interação. Saujat (2005) ainda ressalva que tanto a entrevista quanto a produção textual posterior a ela fazem parte de um processo de co-análise da atividade docente, uma vez que ambos provocam uma atividade linguageira situada à parte do trabalho em si.

Quanto aos efeitos possibilitados pelo dispositivo, o autor enfatiza que ele faz colidir a história pessoal do professor iniciante e a história coletiva da atividade docente. É esse conflito que pode levar o trabalhador a reposicionar sua atividade e a promover um novo sentido para ela. Segundo o autor, a “possibilidade de se servir de sua experiência para fazer outras experiências está no princípio do desenvolvimento da atividade e do poder de agir do professor” (SAUJAT, 2002, p. 116).

A utilização da Instrução ao Sócia em contexto de formação inicial também foi investigada por Goudeaux e Stroumza (2004). As autoras argumentam que a fim de que a metodologia possa ser usada nesse contexto, as especificidades da situação devem ser bem avaliadas e o procedimento deve ser adaptado a fim de responder a essa nova configuração. Assim, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que os profissionais iniciantes que participam desse procedimento podem ter dificuldade em mobilizar sua atividade real a fim de responder à solicitação de instrução. Além disso, ocorre uma inversão nos papéis normalmente assumidos no contexto de formação inicial: durante a instrução é o aluno em formação que passa a dar instruções ao seu formador. Essa configuração pode levar o instrutor/aluno a tratar prioritariamente da dimensão normativa do seu trabalho, numa tentativa de provar ao seu sócia/professor que ele sabe o que responder e que essa resposta

está em conformidade com as expectativas desse último. Além disso, se o procedimento for realizado na presença de um grupo de colegas, o potencial de julgamento dos pares pode também gerar restrições à instrução dada.

A análise de uma sessão de Instrução realizada com uma aluna do primeiro ano em formação em enfermagem leva as autoras a pontuarem adaptações na metodologia necessárias ao contexto de formação inicial. A partir dessas modificações, Goudeaux e Stroumza (2004) discutem alguns aspectos da descrição teórica proposta por Clot (2001b; 2007) como fundamento da Instrução ao Sósia. O primeiro deles diz respeito à concepção de que a atividade do sósia faz emergir o real da atividade. As autoras ponderam que, se em alguns momentos isso é de fato observado em profissionais em formação inicial, há outros momentos em que eles se remetem ao “realizado sob a influência do prescrito” (GOUDEAUX; STROUMZA, op. cit., p.498). Essa tendência pode lhes impedir de reconhecer novas possibilidades de ação, uma vez que os alunos procuram se aproximar de uma descrição da atividade conforme prevista na prescrição.

O segundo aspecto da proposta de Clot (2001b) que é discutida por Goudeaux e Stroumza (2004, p.499) refere-se ao que as autoras denominam de “concepção de desenvolvimento como abertura de possíveis”. Ainda que reconheçam a importância fundamental da distinção entre atividade real e atividade realizada, as autoras argumentam que o realizado parece ser secundário ou desconsiderado naquele quadro teórico. Esse posicionamento pode ser explicado, conforme as pesquisadoras, devido ao contexto no qual a Clínica da Atividade atua: com trabalhadores em dificuldade ou sofrimento. Esse não seria o caso nos contextos de formação inicial, uma vez que, nesse campo de atuação, “para um aluno iniciante, não se trata tanto de aumentar seu poder de agir mas de o validar” (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004, p.499), proporcionando uma confirmação do saber ainda em construção.

Por fim, as autoras asseveram que a noção de desenvolvimento implicada na formulação de Clot (2001b; 2007) é sobreposta à noção de conhecimento. Tal proposição questiona o papel do formador/pesquisador em contexto de formação inicial, uma vez que não é suficiente compreender e reconhecer a atividade. Seria necessário, assim, um trabalho de mediação no interior do processo a fim de ajudar o aluno a encontrar sentido naquilo que ele faz. O formador deveria, conforme Goudeaux e Stroumza (2004), ocupar o papel de mediador entre o profissional em formação e o saber da experiência.

Tais considerações quanto à utilização da Instrução ao Sósia com profissionais em formação inicial trazem à tona o papel das prescrições nesse processo formativo. É pertinente o questionamento apontado pelas autoras quanto à relação do procedimento de análise da

prática com as normas previstas para o agir. Entretanto, o campo específico da formação de professores (e, especificamente, o contexto no qual os professores participantes da presente pesquisa trabalham) parece possuir prescrições menos detalhadas se comparado ao contexto investigado por Goudeaux e Stroumza (2004). Desse modo, pode-se esperar que, na presente pesquisa, os participantes busquem por uma validação de seu agir, à medida que procuram vislumbrar dimensões do seu trabalho real e realizado, ou seja, avaliando sua própria experiência e também ponderando sobre alternativas possíveis a ela. Essas questões são esclarecidas durante as análises dos textos produzidos pelos professores.

Também Charmillot et al. (2006) analisam o contexto de formação em alternância⁴⁹ de um curso de enfermagem e oferecem um posicionamento semelhante ao de Goudeaux e Stroumza (2004). No contexto dessa análise, as autoras, ao identificarem uma relação muito grande da instrução com o prescrito, questionam que implicações isso teria para o potencial de desenvolvimento proporcionado pela Instrução ao Sósia. Elas argumentam, então, que o profissional iniciante não tem condições de opor a atividade prescrita à sua experiência anterior, uma vez que, para ele, o trabalho ainda se caracteriza prioritariamente como a produção de ações em um contexto cada vez novo e singular. Sua ação ainda não está individualizada, portanto. A solução encontrada pelos profissionais iniciantes para esse impasse parece ser utilizar as representações estáveis e fortemente protocoladas sobre o trabalho oferecidas pela formação acadêmica⁵⁰.

É nesse ponto que as autoras encontram uma oposição entre o contexto no qual trabalham e o contexto proposto por Clot (2001b). Para esse autor, o propósito da Instrução ao Sósia é formalizar um saber advindo da experiência e, portanto, já individualizado. O objetivo é, em outras palavras, provocar o distanciamento do sujeito em relação à sua ação a fim de que ele possa perceber os possíveis do seu trabalho. Em formação inicial, Charmillot et al. (2006, p.125) asseveram que o movimento deve se dar ao contrário: busca-se uma individualização da ação em contextos ainda não experimentados. As autoras concluem: “trata-se para ele [o estudante em formação inicial] não tanto de abrir as possibilidades mas especificar, validar uma maneira de fazer”. Caberia, assim, ao formador a função de explicitar a especificidade do contexto tomado como referência.

⁴⁹ O dispositivo de formação em alternância refere-se a uma modalidade pedagógica utilizada na formação profissional superior na qual são alternados os momentos de formação na instituição de ensino e em estágio no terreno profissional.

⁵⁰ Esse resultado pode ser relacionado à questão, discutida em Clot (2007), de que para trabalhadores iniciantes o gênero profissional é a única fonte do agir, o que confere uma rigidez operatória à sua atividade.

Essa argumentação é complementada pela pesquisa conduzida por Friedrich, Goudeaux e Stroumza (2005) em contexto de formação inicial de professores. Segundo as autoras, na argumentação de Clot (2001b), a experiência vivida é relegada a segundo plano, uma vez que é a percepção dos possíveis presentes no real da atividade que propulsiona o desenvolvimento. Já para as autoras, o vivido atua como suporte pontual da instrução, tanto no sentido ilustrativo de experiências já vividas, quanto no sentido de justificar decisões e comportamentos prescritos durante o procedimento. Assim, o vivido pode apresentar três tipos de relação com os saberes, conforme representados durante a Instrução ao Sósia. Primeiramente, a experiência vivida pode fazer parte de um esquema de ação que foi revisto e corrigido, perfazendo um saber estável e possivelmente generalizável. Uma segunda relação diz respeito ao que as autoras chamaram de “saber da experiência”, que remete ao seu pertencimento a uma situação específica. Ao ser utilizado, esse saber sempre passa pela mediação de si próprio, ficando preservado o papel da imprevisibilidade e incerteza do agir. Por fim, a situação pode apresentar-se como “vivido puro”, representado como singular e específico. Nesse caso, não existe experiência, mas fatos que, muitas vezes, são avaliados como erros ou falhas na competência do profissional em formação.

O papel desempenhado por cada um desses tipos de experiência durante o procedimento de instrução ao sósia é distinto. Assim, Friedrich, Goudeaux e Stroumza (2005) concluem que existe uma relação de dependência entre a capacidade de prescrever o trabalho ao sósia (e, portanto, exprimir os saberes da experiência) e a capacidade de distanciar-se do vivido. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento deve levar em consideração tanto os saberes institucionais quanto os experimentais. O papel do formador seria, assim, aquele de propor uma interpretação das experiências vividas pelos professores em formação, combinando-as com aspectos da intervenção e da pesquisa acadêmica. Isso levaria à produção de um conhecimento teórico, um dos principais objetivos da formação inicial. Ou seja, ao formador caberia o papel de analisar, juntamente aos seus alunos, as experiências que eles vivem e mediar a transformação dessas em atividade possível e generalizada.

A utilização da Instrução ao Sósia como instrumento de formação também é discutida por Bota et al. (2006). Os autores, ao propor um comparativo de alguns métodos de análise das práticas⁵¹, discutem o potencial de desenvolvimento advogado por cada um. Especificamente sobre a Instrução ao Sósia, os autores apresentam que o seu objeto é a atividade modelada, ou seja, o instrutor deve tanto descrever o contexto no qual o agir vai

⁵¹ Os autores analisam, além da Instrução ao Sósia, a Entrevista de Explicitação, as abordagens biográficas, e a noção do profissional reflexivo.

acontecer quanto o que (não) deve ser feito nesse contexto. Trata-se, obviamente, de um agir hipotético futuro, que pressupõe uma co-análise, através do diálogo instaurado entre instrutor (em formação) e sócia (pesquisador/formador). A inteligibilidade desse procedimento ancora-se, assim, na reconstrução de significações. É da qualidade dessa verbalização, somada à capacidade do instrutor em se distanciar de sua própria atividade, que depende o sucesso desse procedimento como promotor de desenvolvimento.

Se o objetivo desse procedimento, em contexto de formação, é tornar a atividade estranha ao trabalhador a fim de que ele possa ter acesso ao real subjacente ao realizado, Bota et al. (2006) defendem que ela não pode ser tornada estrangeira. Ou seja, ao propor a objetivação do trabalho por meio de seu distanciamento, a Instrução ao Sócia pode gerar, por um lado, uma postura normativa por parte do instrutor, à medida que ele representa seu agir a partir de normas pré-estabelecidas. Por outro lado, de acordo com os autores, ela pode dar lugar a um relativismo não intervencionista por parte do pesquisador/formador, no qual qualquer novo posicionamento e nova significação são aceitos. Os autores argumentam que uma postura mediana deve ser adotada pelo formador ao utilizar a Instrução ao Sócia em contexto de formação inicial, que leve o profissional em formação a perceber, através de certo rigor metodológico, aquilo que ele faz e aquilo que seus colegas fazem. Dessa forma, o procedimento pode ser utilizado como uma maneira de levar o profissional em formação a perceber aspectos do gênero profissional e dos pré-construídos a ele atrelados. Esse reconhecimento pode contribuir na formação do estilo do trabalhador a partir dessas dimensões genéricas.

Cabe ainda retomar a discussão apresentada no Capítulo 2 a respeito do papel da tomada de consciência nos processos desenvolvimentais, uma vez que reconheço, juntamente a Bulea e Bronckart (2010), dentre outros, que ela somente tem efeitos se os novos elementos encontrarem lugar no aparelho psíquico da pessoa. É essa nova apropriação que levaria a uma reestruturação dos conhecimentos do profissional em formação. Essa constatação, combinada ao fato já explicitado de que a noção de desenvolvimento com a qual o ISD trabalha é distinta daquela proposta pela Clínica da Atividade, fundamenta o pressuposto que guiará a análise dos dados da presente pesquisa: a descoberta de novas possibilidades de ação oportunizada pela Instrução ao Sócia configura-se como um fator necessário, mas, de maneira alguma, suficiente para que o desenvolvimento de professores iniciantes ocorra ou seja constatado.

Quanto à questão de abertura de possíveis por meio da atividade do sócia, Tognato (2009), ao co-analisar a atividade de um professor já experiente, identificou uma ausência de detalhes na descrição de seu agir. Durante sua produção linguageira, o professor não

descreveu, por exemplo, o conteúdo a ser ensinado e não esclareceu os procedimentos específicos à sua área de atuação (língua portuguesa). A autora atribui essa característica ao fato de ela própria ser professora no mesmo contexto de atuação do participante da pesquisa, o que pode ter levado à pressuposição de um saber já partilhado. Por outro lado, Tognato (2009) também sugere que essa falta de detalhamento pode ser devida ao caráter rotineiro da atividade do professor ou, ainda, ao receio de expô-la e de vê-la avaliada por outro colega.

Ao contrastar esse resultado com aqueles apontados por Goudeaux e Stroumza (2004) e Friedrich, Goudeaux e Stroumza (2005), pode-se interpretar que a presença de prescrições mais detalhadas (como no caso do primeiro estudo) leva o profissional iniciante a retomá-las durante as instruções e a buscar validação desse conhecimento. Já a ausência delas, pode contribuir para a manutenção do caráter de opacidade da profissão docente. Por outro lado, o suporte quase exclusivo sobre a experiência (como no caso da pesquisa de Tognato, 2009) pode causar empecilhos ao detalhamento da atividade sendo analisada, uma vez que parece ser um dos papéis do discurso acadêmico oferecer instrumentos (cognitivos e verbais) para essa análise e provocar suas ressignificações (conforme apontaram Friedrich, Goudeaux e Stroumza, 2005).

Os resultados desses estudos servem de base para a análise dos dados gerados na presente pesquisa. Um dos pontos a serem discutidos, assim, diz respeito ao contexto específico no qual ela se desenvolveu, já que o curso no qual os professores participantes ministram aulas não faz parte do seu currículo obrigatório, apesar de acontecer no interior da própria instituição formadora. Ou seja, é pertinente incorporar a essa investigação questionamentos a respeito dos papéis que assumem e recebem os participantes das sessões de Instrução ao Sósia: eles são representados como alunos ou professores? Pesquisadora ou formadora? Além disso, cabe questionar suas representações quanto ao propósito do dispositivo: os professores buscam por alternativas ao agir ou confirmação de escolhas? Essas questões, ainda que não constituam novas perguntas de pesquisa, são relevantes para a compreensão do processo desenvolvimental sob investigação e serão retomadas durante a análise dos dados.

Sob uma perspectiva discursiva, Rodrigues, D. (2010) propôs uma comparação entre dois instrumentos de análise das práticas: a Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia. A pesquisadora buscava, assim, identificar as características linguístico-textual-discursivas dos textos que são produzidos em cada um desses procedimentos, além de perceber quais elementos do trabalho docente podem ser tematizados neles. Para tanto, ela analisou os textos produzidos por dois professores universitários que ministram a disciplina de Oficina de

Textos em universidades diferentes, cada um deles gerado via um desses instrumentos. Especificamente com relação à Instrução ao Sósia, Rodrigues, D. (op. cit.) aponta que os interlocutores parecem ter adotado o gênero entrevista como parâmetro de sua interação. No entanto, ao contrário do que comumente acontece nas entrevistas de pesquisa, era o instrutor/professor quem determinava os tópicos a serem tratados, cabendo à sósia/pesquisadora acompanhá-los apenas.

Rodrigues, D. (2010), em suas análises, indica que a progressão temática depende da sequência cronológica da aula foco da instrução. Durante esse procedimento, foi prioritariamente tematizada a dimensão formal e prescritiva do trabalho, o que corrobora os resultados dos estudos apresentados anteriormente. Além dessa característica, a pesquisadora sublinha que a Instrução ao Sósia não possibilita a representação da subjetividade do actante na mesma medida que a Autoconfrontação Simples o faz. Isso foi atribuído ao fato de ser utilizado o pronome em segunda pessoa, o que indicaria um afastamento em relação à fonte do agir, e à predominância da modalização deôntica, conferindo um tom injuntivo ao texto.

Também os resultados desse estudo servem de parâmetro para a análise dos dados aqui gerados, uma vez que faz parte do escopo da investigação aqui proposta a análise de indícios linguístico-textuais que podem indicar ressignificações nas representações dos professores envolvidos. Assim, é pertinente questionar se haveria outros indicadores de implicação do actante em sua ação, ainda que esse não seja o foco central desta pesquisa. A seguir, apresento a descrição das sessões realizadas com os três participantes, a fim de esclarecer o contexto de produção desses textos interpretativos sobre o agir.

4.3.1 *Descrição das Sessões*

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa discutir o processo de formação do qual participam Taylor, Lina e Celestin, não é possível desconsiderar o fato de que todos eles são alunos matriculados no curso de Letras da UFPB. Além disso, o contexto do Curso de Extensão no qual trabalham procura também oferecer oportunidades de formação a esses professores, seja por meio de reuniões formativas com todos eles, seja pelo acompanhamento de seu trabalho por tutores, que são também seus professores. Por fim, deve-se considerar que minha própria relação anterior com esses professores se deu no âmbito desse processo formativo, representação que permanece presente nas sessões de Instrução ao Sósia, conforme apresentado na seção 4.2.2.

Tendo em vista as especificidades deste contexto, é pertinente evidenciar as adaptações que foram realizadas quanto à condução da Instrução ao Sósia, a exemplo do que defendem Goudeaux e Stroumza (2004) e Charmillot et al. (2006). Tais modificações foram necessárias a fim de que os objetivos da presente pesquisa pudessem ser alcançados e, assim, o potencial formativo desse procedimento pudesse ser avaliado e discutido.

A primeira diferença que pode ser apontada é quanto à motivação para a condução das Instruções ao Sósia com esses professores. Ao contrário do que ocorre nos estudos da Clínica da Atividade, elas não surgiram a partir de uma demanda dos trabalhadores, mas a partir de um convite meu aos professores, enquanto participantes do grupo de professores do Curso de Extensão. Se essa modificação pode reconhecidamente influenciar outros aspectos da metodologia, é comprovado que no contexto de formação inicial de professores no Brasil tal demanda é rara, senão inexistente. Esse poderia ser considerado um campo de trabalho a ser explorado e descoberto, a partir de resultados de investigações como a presente.

Além disso, a fim de poder acompanhar as possíveis reconfigurações das representações desses professores, foi necessária a implementação de uma sistemática longitudinal de geração dos dados. Foi por esse motivo que fiz a opção de realizar a cada mês do ano letivo uma sessão de Instrução ao Sósia com cada professor. Apesar de não ter conseguido alcançar essa sistematicidade na geração dos dados (por razões que aponto a seguir), é somente a partir dessa perspectiva longitudinal que é possível a busca por indícios de desenvolvimento.

Outra modificação significativa refere-se à formação de um coletivo de trabalho e o posterior retorno a ele após a conversa face a face entre instrutor e sósia (CLOT, 2001a). Apesar de não ter sido explicitamente mobilizado durante a produção dos dados, a dimensão coletiva da atividade sob análise nesta pesquisa não pode ser descartada. Isso porque esses professores (incluindo eu mesma enquanto coordenadora) faziam parte de um grupo que se encontrava quinzenalmente para debater aspectos relativos ao seu trabalho, além de participarem do mesmo processo formativo no curso de Letras. Além disso, há que se considerar, conforme discutido no Capítulo 3, que “o coletivo está simultaneamente no interior do indivíduo, como instrumento, e que aí se desenvolve em função das trocas exteriores no trabalho coletivo” (CLOT, 2008, p.156).

Desse modo, ainda que o retorno ao coletivo não seja uma etapa de fato realizada nesta investigação, a validade dos dados e da pesquisa em si permanece, uma vez que continuam sendo colocados em conflito as histórias pessoais e a história coletiva (SAUJAT, 2005), conforme representadas por cada um dos professores. Além disso, o processo de co-análise da

atividade permanece ativo durante a interação com a pesquisadora, o que possibilita a confrontação entre a atividade real e a realizada.

Outra modificação diz respeito à impossibilidade de delimitar uma única sequência de trabalho, uma vez que as instruções aconteceram em dias variados, conforme a disponibilidade de cada professor participante. Algumas sessões aconteceram momentos antes da aula e, portanto, tratavam do trabalho direto com os alunos. Outras instruções, entretanto, foram realizadas vários dias antes das aulas propriamente ditas e o agir em foco foi o seu planejamento e a preparação dos materiais para elas. Assim, eram os próprios professores participantes que determinavam, a partir de suas agendas, a sequência de trabalho que seria focalizada. Cabe ressaltar, contudo, que se havia um foco maior sobre determinada tarefa, as demais dimensões do trabalho docente sempre se faziam presentes. Ou seja, parece ser constitutivo do trabalho do professor, e já marcado na produção linguageira de professores iniciantes, a impossibilidade de demarcar claramente etapas ou tarefas isoladas em seu agir.

Outra adaptação remete à solicitação de utilizar os pronomes em segunda pessoa. Julguei não ser pertinente realizá-la explicitamente, uma vez que estaria interferindo demasiadamente em um dado que era meu propósito investigar: a construção das representações desses professores em formação. Ou seja, é parte do escopo desta investigação a própria escolha linguística realizada pelos instrutores, à medida que ela é significativa no processo de descrição das Figuras de Ação e de análise das representações sobre o trabalho e sobre si mesmos.

Por fim, fiz modificações também no que tange às transcrições das sessões de instrução, pois elas foram realizadas por mim, no intuito de evitar uma sobrecarga de tarefas dos participantes da pesquisa e, talvez, uma rejeição com relação à sua participação. Isso porque o processo de transcrição poderia se revelar demorado e penoso, tendo em vista a extensão dessas sessões (que, em sua maioria, tinham duração superior a 30 minutos), a frequência com que elas foram realizadas e a sobrecarga de trabalho dos professores participantes.

Desse modo, foram realizadas no total 19 sessões de Instrução ao Sósia com os três professores participantes, todas em salas da própria Universidade. No primeiro encontro com cada um dos professores, houve um momento de esclarecimentos metodológicos sobre o andamento da pesquisa, tais como: sigilo e anonimato, direitos de participação e de interrupção da pesquisa, uso e propriedade dos dados gerados. Depois de feitas as assinaturas

dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁵², foi explicada em detalhes a proposta de geração dos dados.

Uma vez sendo iniciada a instrução propriamente dita, várias intervenções de minha parte foram necessárias para garantir o andamento do trabalho. Apresento abaixo alguns desses esclarecimentos que se fizeram necessários durante a primeira sessão com cada um dos participantes.

Excerto 1 – Taylor (S.1.3⁵³ – trecho e S.1.4 – trecho)

[...]

T: e daí você prepara eh: tudo o que você vai usar coloca o som lá no cantinho ... eh tira todo o material o livro os textos eh: ... o lápis de quadro ... e a lista de presença ...

S: uhu

T: eh: ... daí: ... você pergunta pros alunos se ele lemb/ se eles lembram da aula passada ... o que que acontece:u sobre o que que foi fala:do

S: mas no caso a aula passada pra amanhã foi a prova ((escrita)) não foi?

T: é foi a prova

S: tá então

T: mas aí/ isso daí não:

S: me conta amanhã ta?

T: ah amanhã

S: me conta de amanhã mesmo ... assim

T: amanhã ... aí você va:i ... pegar os horários dos alunos porque todos eles marcaram horários pra fazer a prova ((oral))

S: ta:

T: entã:o eu vou te DAR os horários ... da prova e: daí vão ter vai te:r três temas três papeizinhos diferentes

[...]

Pode-se perceber, no Excerto 1, que Taylor inicia sua prescrição à sócia a partir de um modelo padronizado e rotineiro do seu agir (o que pode ser classificado como uma figuração da ação como experiência, conforme análise irá demonstrar posteriormente). Coube à pesquisadora/sócia retomar e esclarecer a proposta do procedimento, em busca de uma singularização do agir.

Também houve a necessidade de retomar o objetivo do procedimento na primeira sessão realizada com Lina. No entanto, a intervenção da pesquisadora/sócia nessa situação foi no sentido de buscar pelo detalhamento da ação, ou seja, pelos comportamentos e gestos específicos referentes à maneira de agir.

Excerto 2 – Lina (S.1.2 – trecho e S.1.3 – trecho)

[...]

L: então aí eu vou querer que você faça essa revisãozinha lá com eles ... que: eu pedi pra eles trazerem TODAS as dúvidas que eles tiverem de TODAS as unidades pra gente tirar

⁵² Cujo modelo consta no Apêndice B.

⁵³ As referências remetem à sessão e ao segmento do qual foram extraídos os trechos apresentados. Assim S.1.3, por exemplo, refere-se ao Segmento 3 da Sessão 1 de Instrução ao Sócia.

já que a gente vai ter SÓ pra revisão esse dia ... e: você vai ter que dar conta de todas essas dúvidas né ... e: eh: também trazer atividades extras relativas a TODAS essas unidades que é o que eu: faria que é o que eu pretendo fazer com eles amanhã

S: uhu:

L: e passar pra eles ess/ essas atividade:s *listenings* que não foram: trabalhados que não deu tempo em algumas aulas aí eu vou ... será feito isso amanhã

S: uhu

L: e:

S: ta ... agora você me diz tudo isso passo a passo

L: passo a passo?

S: é:

L: tip/ primeira coisa que você vai fazer amanhã

S: isso ... então a/ tudo exatamente tudo que eu preciso fazer vou chega:r ... vou pro pra salinha pego o som

L: pega o sonzinho

S: beleza

L: geralmente eu chego mais cedo então se você quiser chegar na hora: ok mas se quiser chegar mais cedo: fica ali prepara:ndo um pouquinho ainda ... depois você vai pra sala CCTA cento e oito ((ri))

[...]

É interessante ainda perceber no Excerto 2 o que parece ser um intenso trabalho cognitivo de Lina a fim de realizar o deslocamento solicitado pela Instrução ao Sósia. Isso pode ser percebido pelos diversos actantes e distintos graus de agentividade: há a representação dela própria (primeira pessoa singular) como sede do agir e responsável tanto por um agir rotineiro (*eu chego*), quanto por um agir anterior (*eu pedi*), quanto por um agir projetado (*eu vou*), e também como instância responsável pela ação linguageira de prescrição (*eu vou querer que você faça*). Há também a representação da sósia como responsável pelo agir projetado (*você vai ter que dar conta*), mesmo que isso cause estranhamento, marcado pela risada no final desse excerto. Além disso, há instâncias de representação impessoal das tarefas, que parecem figurar como alternativa ao impasse do ator, de fato, responsável por elas (*a gente vai ter; trazer atividades; será feito isso amanhã*).

Esse mesmo estranhamento e dificuldade de deslocamento parece acontecer com Celestin. Isso é percebido também pelo riso, no final do Excerto 3, mas sobretudo pela predominância dos pronomes em primeira pessoa, representando a si próprio como responsável pelo agir em questão. Além disso, parece também não ocorrer um deslocamento temporal (fenômeno que se repete em todas as outras sessões, conforme será apresentado posteriormente), uma vez que sua atividade é apresentada em seu aspecto rotineiro e cotidiano (marcado pela predominância dos verbos no presente do indicativo). Esses traços parecem não se alterar apesar das frequentes intervenções da pesquisadora/sósia, fenômeno que será discutido durante a análise desses dados.

Excerto 3 – Celestin (S.1.2 – trecho; S.1.4 – trecho e S1.23 – trecho)

[...]

C: é né? ... corriqueira e tal usando o método e tal sem fugir um pouco da: né ... porque de vez em quando eu pretendo eu eu proponho né algumas atividades que fogem um pouco do método né proposto pela: pela extensão ... ma:s o ah e/ eu procuro sempre seguir o método né?

S: uhu

C: e até porque eu tenho essa: obrigação né de de ... terminar ele e cumprir o método né?

S: cumprir ele uhu

C: é então eh:

[...]

S: ta ... então me ensine como então como ser Celestin então

C: então

S: no: dia a d/ no dia a dia não amanhã AMANHÃ o que que eu tenho que fazer amanhã

C: eh: eu quando eu quando eu chego na sala eu procuro chegar sempre um pouco antes né eh: aí de uns fico esperando né dou um prazo de dez minutos no máximo quinze ... né pra começar mesmo as atividades dependendo da: ... da quantidade de alunos que tiver né geralmente eles chegam atrasados né

[...]

S: e que horário eu eh eu eu devo chegar amanhã? Qual é a sala?

C: ((ri)) então eh: CAE 105 né? ... eu chego eu procuro chegar dez minutos antes de das cinco né e ou seja dez pras cinco ... e: espero d/ dou a tolerância de dez a quinze minutos no máximo né? ... então a turma

As demais sessões seguiram sempre o mesmo procedimento. Primeiramente, ocorria um contato de minha parte para marcar e/ou confirmar determinada data e local de realização da sessão. No dia combinado, com frequência dispendíamos algum tempo, logo no início, conversando sobre outras questões para além da pesquisa, sobretudo a respeito das aulas e dos trabalhos do curso de graduação. Em seguida, eu lembrava aos professores a proposta da Instrução ao Sósia, enfatizando o fato de que seria eu que iria realizar suas próximas tarefas de trabalho e que, portanto, deveria ser instruída a realizá-las exatamente da maneira como eles as fariam. Em seguida ocorria a instrução em si.

O fim de cada sessão era determinado pelos próprios professores, quando esses julgavam que não existia mais nenhuma instrução a ser dada. Depois disso, os participantes recebiam uma cópia em CD da gravação em áudio e eram solicitados a ouvi-la em casa e a produzir um comentário por escrito a partir dela. Quanto à entrega dos comentários, dei liberdade para que os professores escolhessem se preferiam entregá-los pessoalmente ou enviá-los por e-mail.

No que tange às transcrições, elas foram realizadas seguindo as notações sugeridas por Dionísio (2001) e apresentadas no Apêndice C. Cabe ressaltar que elas não puderam ser realizadas de maneira sistemática. Algumas foram realizadas na mesma semana de realização da instrução, outras, todavia, foram feitas meses após. Ao serem finalizadas todas as sessões, cada participante recebeu um CD no qual estavam gravadas todas as instruções e suas

respectivas transcrições e foram informados que poderiam sugerir alterações e supressões de suas falas, o que acabou não acontecendo.

Como forma de visualização de uma primeira sistematização geral das sessões de Instrução ao Sósia apresento os três quadros a seguir, cada um referente a um professor participante. Neles constam a data de realização, o tempo de duração e uma referência lógico-temporal da organização do trabalho do professor, que pode indicar o foco de cada instrução.

O Quadro 1 apresenta a organização das instruções realizadas com Taylor. Duas delas aconteceram no primeiro semestre letivo de 2011 e as demais no segundo período letivo do mesmo ano.

Quadro 1 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Taylor

Sessão	Data	Duração
1	10 de maio de 2011 Dia anterior à realização de um teste oral.	18'21''
2	10 de junho de 2011 Três dias antes da aula, planejamento em andamento.	35'34''
3	19 de setembro de 2011 Momentos antes da aula.	43'35''
4	10 de outubro de 2011 Momentos antes da aula. Posterior à realização de teste escrito.	34'51''
5	18 de novembro de 2011 Três dias antes da aula, planejamento em andamento.	31'58''
6	05 de dezembro de 2011 Momentos antes da realização de teste escrito.	27'15''

O Quadro 2 apresenta os mesmos dados com relação à professora Lina, cujas instruções ocorreram também durante o ano de 2011. Cabe enfatizar que as instruções com essa professora tiveram que ser interrompidas durante dois meses (agosto e setembro, após o retorno das férias de julho) por conta de seu estado de saúde e retomadas depois de sua recuperação.

Quadro 2 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Lina

Sessão	Data	Duração
1	11 de maio de 2011 Dia anterior à realização da aula, planejamento em andamento.	41'20''
2	08 de junho de 2011 Dia anterior à realização da aula, planejamento em andamento.	16'02''
3	06 de outubro de 2011 Momentos antes da aula.	33'12''
4	01 de novembro de 2011	34'48''

	Momentos antes da aula. Posterior à realização de teste escrito.	
5	29 de novembro de 2011 Momentos antes da aula.	33'32''

Por fim, os dados referentes a Celestin são apresentados no Quadro 3. Eles foram gerados durante o segundo semestre letivo de 2011 e o primeiro de 2012. Neste caso também houve uma interrupção, entre maio e setembro de 2012, devido à greve das universidades federais, que acabou interrompendo também as atividades do curso.

Quadro 3 – Apresentação das sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Celestin

Sessão	Data	Duração
1	28 de setembro de 2011 Dia anterior à realização da aula.	34'35''
2	26 de outubro de 2011 Dia anterior à realização da aula.	31'48''
3	16 de novembro de 2011 Dia anterior à realização da aula.	26'28''
4	07 de dezembro de 2011 Dia anterior à realização da aula.	26'50''
5	16 de março de 2012 Três dias antes da aula, planejamento em andamento.	35'45''
6	13 de abril de 2012 Quatro dias antes da aula, planejamento em andamento.	53'11''
7	05 de outubro de 2012 Três dias antes da aula, planejamento em andamento.	53'59''
8	24 de outubro de 2012 Momentos antes da aula.	29'34''

Fica evidente a grande variabilidade das sessões, tanto em termos de sequência de trabalho sendo enfatizada e seu detalhamento, quanto de duração de cada uma. Isso pode significar representações distintas desses professores quanto ao próprio procedimento e sua implicação nele. Realizada a descrição dos procedimentos de geração dos dados, cabe ainda esclarecer as categorias que são empregadas na análise desses textos, o que é feito na seção seguinte.

4.4 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os textos gerados durante a realização das sessões de Instrução ao Sósia foram analisados seguindo os procedimentos previstos pelo ISD e apresentados (e reformulados) em

Bronckart (2008d). O autor propõe a análise de três níveis de organização interna dos textos, referentes aos componentes identificáveis no seio de tais textos. A partir do reconhecimento desses níveis, ele propõe um modelo da arquitetura textual, com fins de guiar a análise das produções verbais. Nesta seção apresento apenas uma síntese dessas proposições, ressaltando os procedimentos que foram, de fato, utilizados na análise dos dados desta investigação.

Inicialmente foram identificados os dois componentes que configuram o primeiro nível de análise, definido por Bronckart (2008d) como Infraestrutura Textual, que corresponde ao nível mais profundo do texto. O primeiro componente refere-se à organização temática, reconhecida como pertencente à ordem semiótica ou linguística, e planificada na linearidade do texto. Para tanto, foram identificados os Segmentos de Orientação Temática, que são definidos por Bulea (2010, p.90) como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema”.

O segundo componente da análise da Infraestrutura Textual remete à organização discursiva e pode ser identificada através de uma análise de organização temporal e atorial dos segmentos. É a análise desse nível que permite identificar os discursos da ordem do NARRAR – onde opera uma disjunção entre as coordenadas temporais dos processos verbalizados no texto e aquelas da situação de ação do produtor – e aqueles da ordem do EXPOR – onde nenhuma disjunção é observada. Ela permite ainda perceber se os eixos de referência às instâncias agentivas mobilizadas no texto são implicados ou não nessa produção. É o cruzamento desses dois tipos de organização que dá origem aos tipos de discurso, denominados como Discurso Interativo, Relato Interativo, Discurso Teórico e Narração.

Uma vez realizada a identificação do Segmento de Orientação Temática, do tema e do Tipo de Discurso predominantes em cada segmento, o texto foi dividido em Segmentos de Tratamento Temático, entendidos como aqueles nos quais o tema é efetivamente tratado⁵⁴. Feitas as identificações desses componentes, foi realizado o cruzamento dessas informações, procedimento que permite o reconhecimento da Figura de Ação predominante em cada segmento.

O segundo nível de análise proposto por Bronckart (op. cit.) refere-se aos mecanismos de textualização e englobam os mecanismos de conexão e de coesão nominal. Apenas esses últimos foram analisados na presente pesquisa, uma vez que eles permitem identificar as representações a respeito dos sujeitos envolvidos na atividade em questão. No caso desta

⁵⁴ Cabe ressaltar que a análise dos outros dois níveis da arquitetura textual foi realizada a partir do reconhecimento desses Segmentos de Tratamento Temático. Para a análise dos dados, no capítulo seguinte, serão apresentados recortes desses segmentos, aqui denominados excertos.

pesquisa, eles possibilitam reconhecer quais sujeitos são representados como responsáveis pela utilização de determinada ferramenta e quais estão implicados nesse uso.

O último nível de análise, que se refere àquele mais superficial do texto, consiste na identificação dos mecanismos enunciativos e prevê a análise dos processos de responsabilização enunciativa, da distribuição de vozes e das atribuições modais. Na presente investigação apenas esse último procedimento foi empregado, por possibilitar um reconhecimento dos julgamentos e avaliações formulados a respeito das ações representadas no texto e outros elementos nelas envolvidos. Dessa forma, Bronckart (2008d) classifica as modalizações conforme a perspectiva pela qual esses elementos são apresentados. Assim, nas modalizações epistêmicas, o principal parâmetro remete às condições de verdade da proposição. Nas deônticas, ele se apoia sobre valores sociais referentes a obrigações e à conformidade às normas. Já nas apreciativas, os critérios de avaliação provêm do mundo subjetivo do falante. O índice de subjetividade também pode ser percebido pela modalização pragmática (BRONCKART, 1999), que expressa os aspectos referentes à responsabilidade do enunciador em relação às ações representadas.

A identificação dos componentes desses níveis nos textos produzidos pelos três professores participantes desta pesquisa possibilitou o reconhecimento das Figuras de Ação que os organizam, dos principais sujeitos envolvidos nas ações representadas e das avaliações desses professores no que tange aos elementos da atividade docente. Como forma de aproximação aos objetivos específicos aqui propostos, foi ainda realizada uma identificação das ferramentas docentes mencionadas em cada Segmento de Tratamento Temático. Quando tal menção não se realizava explicitamente pelo uso do termo, foi empregada uma adaptação dos procedimentos elaborados por Mazzillo (2006) para identificação do que a autora denomina “agir com instrumentos”.

Desse modo, a identificação das ferramentas docentes na presente pesquisa foi realizada a partir dos seguintes indícios:

- termos cuja referência indique ferramentas utilizadas durante a atividade docente, tais como livro, (aparelho de) som, discussão;
- verbos que implicam o manejo de ferramentas como, por exemplo, anotar, colocar, pegar;
- verbos que indicam a realização de uma atividade linguageira, tais como perguntar e explicar.

Uma vez identificadas as ferramentas, elas foram classificadas de acordo com a função que cumprem nas ações representadas. Para tanto, foram utilizadas como referências as categorias apresentadas na seção 3.3, que as classificam como ferramentas de: i. planejamento

ou preparação; ii. regulação; iii. apresentação ou mobilização; iv. manipulação e v. verificação.

Uma vez realizadas as análises dos textos co-produzidos pela pesquisadora/sócia e pelo professor/instrutor, foram também interpretados os comentários escritos pelos professores em resposta a essa primeira atividade. A análise desses textos, no entanto, privilegiou apenas a etapa de identificação das ferramentas docentes, seguindo os mesmos procedimentos anteriores. Esse foco permitiu a consideração da visão dos professores a respeito do fenômeno sob investigação, e será apresentado como contraponto às interpretações construídas por mim a partir do modelo de arquitetura textual.

A seguir apresento a análise dos textos produzidos no âmbito desta investigação.

4.5 SÍNTESE PARCIAL

Neste capítulo, proponho a localização da presente pesquisa no campo da Linguística Aplicada, entendido como uma área que busca criar inteligibilidade sobre questões sociais a partir do uso da linguagem. Tal escolha dá origem a uma pesquisa interpretativa e participante, o que traz implicações de ordem ética e crítica, especialmente quanto à delimitação do objeto sob investigação e aos procedimentos de geração e análise dos dados.

Essas questões ficam evidentes já na descrição do contexto de realização desta pesquisa e dos participantes nela envolvidos. Quanto ao primeiro, ele se configura em um curso de extensão em línguas estrangeiras oferecidas para a comunidade acadêmica e geral, ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal da Paraíba, no qual eu atuei como coordenadora e professora tutora. Os participantes, por sua vez, foram três professores de línguas estrangeiras – Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa – que estavam em processo de formação inicial no curso de Letras do referido departamento.

A geração dos dados se deu por meio do dispositivo da Instrução ao Sócia, originado na década de 1970, no campo da Psicologia do Trabalho, e modificado por Clot (2001a; 2001b), no âmbito da Clínica da Atividade. Nesse contexto, ele é empregado enquanto método indireto de tomada de consciência que possibilita a ampliação do poder de agir dos trabalhadores.

Dado o desenho particular desta pesquisa, no qual estão envolvidos professores iniciantes, algumas adaptações se fizeram pertinentes no que tange ao emprego da Instrução ao Sócia. Essas modificações foram realizadas a partir de outras investigações, que apontaram, em contextos de formação inicial, a referência constante à dimensão normativa da

atividade em busca de validação de conhecimentos e de individualização da ação. Desse modo, o próprio papel do formador deve se tornar mais ativo, com vistas a mediar a transformação da atividade.

Assim, as 19 sessões de Instrução ao Sósia realizadas durante a condução da presente pesquisa apresentaram alterações em relação ao desenho proposto pela Clínica da Atividade no que se refere: à delimitação de uma sequência de trabalho; à formação de um coletivo de trabalho; ao uso dos pronomes durante a conversa face a face e à realização da transcrição. Os textos assim produzidos foram analisados a partir da noção de arquitetura textual, formulada por Bronckart (2008d), e da identificação da função das ferramentas na atividade dos professores.

5 Ferramentas e professores iniciantes: ações e desenvolvimento

“O professor tem que estar provido das ferramentas necessárias para ajudar os alunos a superar essas dificuldades.”
(Celestin – Sessão 8 – texto reflexivo)

Neste capítulo são realizadas a apresentação e a análise dos textos produzidos por Taylor, Lina e Celestin durante as sessões de Instrução ao Sósia. A fim de evidenciar o caráter longitudinal desta pesquisa, os dados de cada um dos professores são analisados separadamente, respeitando a progressão das sessões. A análise busca identificar, desse modo, as ferramentas docentes que são representadas em cada sessão e a relação que pode ser estabelecida entre essas representações e as Figuras de Ação. Esse procedimento visa desvelar as representações que são construídas sobre e a partir das ferramentas do trabalho docente.

Neste capítulo, portanto, faço uma apresentação dos dados relativos a cada sessão de Instrução ao Sósia realizada com Taylor, Lina e Celestin, privilegiando uma análise discursiva dos segmentos, uma explicitação dos traços característicos das Figuras de Ação e uma interpretação a respeito do papel dedicado às ferramentas nessas representações. Além disso, serão apresentados excertos dos comentários produzidos pelos professores em resposta à interação face a face com a sósia, quando esses tematizarem as ferramentas aqui analisadas⁵⁵.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: CONFLITOS NA ATIVIDADE DE TAYLOR

Foram conduzidas com Taylor seis sessões de geração de dados por meio do procedimento de Instrução ao Sósia, cujas transcrições constam no Apêndice D. A temática privilegiada em cada uma delas, conforme já apontado no capítulo anterior, relaciona-se às tarefas prementes a serem realizadas pela professora naquela determinada semana. Esses diferentes focos são evidenciados à medida que cada sessão é apresentada a seguir.

A primeira delas ocorreu no dia 10 de maio de 2011, durante o primeiro semestre letivo daquele ano. A sessão, que teve duração de pouco mais de 18 minutos, aconteceu no dia anterior à realização de uma prova oral com as duas turmas de Nível 1 de Espanhol com as quais a professora trabalhava. O texto co-produzido pela professora e pela sósia é marcado, assim, por instruções quanto à realização e ao gerenciamento dessa atividade de avaliação. A

⁵⁵ Os comentários de Taylor, Lina e Celestin são apresentados, na íntegra, nos Anexos A, B e C, respectivamente.

análise da transcrição desse texto indicou a existência de nove Segmentos de Tratamento Temático⁵⁶, todos eles caracterizados pelo Discurso Interativo ou Teórico-Interativo. Quanto aos Segmentos de Orientação Temática, sete deles foram iniciados pela sócia/pesquisadora, o que confere ao texto uma semelhança ao gênero entrevista, resultado já apontado em Rodrigues, D. (2010). Essa organização pode implicar que a instrutora/professora representasse como papel da sócia/pesquisadora a realização de questionamentos, seja para sugerir novas temáticas, seja para solicitar esclarecimentos a respeito de instruções já fornecidas.

Com relação às Figuras de Ação características desses segmentos, puderam ser identificados quatro deles representativos da Figura de Ação Experiência (Segmentos 2, 3, 8 e 9) e outros três referentes à Figura de Ação Ocorrência (Segmentos 4, 5 e 7). Esses últimos tematizam a condução da prova em si, especificamente a interação com os alunos e o manuseio dos materiais necessários para a promoção e a avaliação de sua produção oral. Já os segmentos de Ação Experiência tematizam a relação da professora com colegas, alunos e suas tarefas fora da sala de aula, especialmente nos momentos de preparação e organização desses recursos. Dessa forma, proponho inicialmente uma análise dessas ações representadas como rotineiras e recorrentes na atividade de Taylor – Ação Experiência – para, em um segundo momento, apresentar aquelas ações que são representadas em seu caráter singular – Ação Ocorrência.

Na produção de Taylor, sua chegada na instituição e na sala de aula e a organização desse ambiente parecem seguir uma mesma rotina. É nesses segmentos que pode ser percebida uma primeira interpretação da professora com relação ao procedimento de Instrução ao Sócia (conforme já apontado no capítulo precedente), na qual ela procura textualizar as tarefas que realiza todos os dias. Isso é exemplificado pelo Excerto 4.

Excerto 4 – Taylor (S.1.3 – Ação Experiência)

T: daí: você vai pra sala ... se encaminha pra sala quinhentos e dez... chega na sala você fala “*buenos dias*” oh “*buenas tardes*”

S: ((ri))

T: “*buenas tardes*” ... espera que eu tô pensando em espanhol agora... pergunta como é que eles tão: como é que foi a semana

S: isso em espanhol?

T: em espanhol

S: uhu:

⁵⁶ Os segmentos que remetem aos esclarecimentos com relação à condução da pesquisa e/ou do procedimento de Instrução ao Sócia não são analisados neste trabalho.

T: e daí você prepara eh: tudo o que você vai usar / coloca o **som** lá no cantinho ... eh tira todo o material o **livro** os **textos** eh: ... o **lápiz de quadro** ... e a **lista de presença**

S: uhu

T: eh: ... daí: ... você pergunta pros alunos se ele lemb/ se eles lembram da aula passada ... o que que acontece:u sobre o que que foi fala:do

S: mas no caso a aula passada pra amanhã foi a prova ((escrita)) não foi?

T: é foi a prova

S: ta então

T: mas aí / isso daí não:

S: me conta amanhã ta?

T: ah amanhã

No que tange à organização discursiva e enunciativa do Excerto 4, percebe-se a predominância de relações predicativas diretas, com verbos cujo eixo temporal não é limitado, tendo a sósia como sujeito da maioria deles. Isso indica a representação do agir como forma estável, recorrente e passível de recontextualização, aspecto típico da Ação Experiência. Isso também pode ser evidenciado pelo uso do pronome *você*, que, segundo Clot (2001b), indicaria o distanciamento em relação a sua atividade, o que oportuniza uma nova atividade sobre a tarefa em questão e uma reflexão sobre ela a partir do ponto de vista do outro – o sósia.

Representada dessa maneira, a ação atribuída à sósia indica a utilização de ferramentas (marcadas em negrito) com a função principal de preparar o meio-aula (AMIGUES, 2003) e, portanto, agir sobre seu objeto de trabalho. Os alunos também são convidados a participar desse momento a partir das perguntas, que devem ser feitas pela sósia a fim de mobilizar o contexto cognitivo subjacente àquela aula (*você pergunta pros alunos*). A relação da ferramenta semiótica *pergunta* com o ato de mobilizar o meio-aula via participação dos alunos é bastante recorrente na produção linguageira de Taylor nas demais sessões, conforme será retomado. Essa relação pode indicar uma representação quanto ao pertencimento dessa proto-operação ao gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2000).

Nos segmentos de Ação Experiência da Sessão 1 é recorrente a representação do uso de ferramentas pela sósia para preparação do meio-aula, mediando a relação com seu objeto de trabalho, portanto. Entretanto, outro aspecto pertinente à preparação do meio é evidenciado no Excerto 5, que se refere à atividade da própria professora e seus recursos internos.

Excerto 5 – Taylor (S.1.9 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

T: se você tiver alguma dúvida também alguma palavra que um / algum aluno te perguntou:u e você tá com aquela palavra na cabeça você vai lá no armário de espanhol tem dois **dicionários**

S: uhu:

T: aí você pega um **de:les** você a:bre procura a pala:vra o:lha “ah ta ta” coloca lá de novo
toma sua água
[...]

Neste trecho, que compartilha com o anterior os mesmos aspectos enunciativos e discursivos, Taylor apresenta a questão da capacidade e do conhecimento implicados na realização de sua atividade. É relevante o fato de a professora atribuir à sócia um agir cognitivo (ter uma dúvida e estar com “uma palavra na cabeça”), à medida que lhe oferece também uma possibilidade de resolução para esse possível problema (demarcado pela conjunção *se* no início do seu turno de fala). Isso pode indicar que a ferramenta dicionário, por ser tomada em seu aspecto semiótico, pode atuar como um instrumento de mediação entre a professora e seus recursos internos. O dicionário, desse modo, não se constitui apenas uma ferramenta de mediação entre a professora, seu objeto de trabalho e os alunos (conforme será demonstrado adiante), como também pode atuar sobre a própria professora e seus conhecimentos. Esse indicativo representa uma mobilização dos recursos disponíveis para solucionar um conflito, movimento caracterizado por Clot (2007) como indício de apropriação da ferramenta. Tal estatuto voltará a ser debatido e analisado posteriormente no presente trabalho.

Uma vez concluídos os preparativos para a aula (e feitos os esclarecimentos a respeito do propósito do procedimento de Instrução ao Sócia), Taylor passa a tematizar as tarefas específicas ao gerenciamento da prova oral. Nesses segmentos prevalece a Figura de Ação Ocorrência, que representa o agir em seu caráter particular e contíguo à sessão de geração dos dados. Ainda que esses segmentos apresentem questões relevantes sobre a atividade docente de Taylor, eles não serão incluídos na presente análise. Essa seleção foi necessária tendo em vista o propósito de acompanhamento longitudinal da atividade dos professores iniciantes, o que não é possível uma vez que as ferramentas tematizadas nesta sessão remetem a uma tarefa pontual, embora primordial, da professora.

Apesar de não constar na apresentação dos dados referentes à Sessão 1, os segmentos em Ação Ocorrência, nos quais são tematizadas as ferramentas de gerenciamento da prova oral, são apresentados na síntese proposta pelo Quadro 4. Nele, são sistematizados os principais resultados concernentes à análise do texto co-produzido durante a primeira sessão de Instrução ao Sócia com Taylor.

Quadro 4 – Síntese da Sessão 1 realizada com Taylor⁵⁷

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>2</u>	Relação com colegas	Preparação do meio	Som / perguntas	Sósia
	<u>3</u>	Organização do material e da sala			
	8	Relação com alunos			
	9	Demais tarefas	Planejamento	Dicionário	Sósia
Ocorrência	4 / 5 / 7	Procedimentos para prova oral	Mobilização do meio	Horários / perguntas	Sósia
				Papéis com temas / tabela de avaliação	Alunos
			Verificação da produção oral	Tabela de avaliação	Sósia

No quadro acima é possível perceber que a principal função atribuída às ferramentas é a de planejamento e preparação do objeto de trabalho do professor – o meio-aula – tanto nos segmentos de Ação Experiência quanto nos de Ação Ocorrência. Manipular essas ferramentas parece ser tarefa quase exclusiva da professora – projetada sobre a sósia – que traz os materiais necessários à atividade até a sala, utiliza-se delas para mediar sua relação com o objeto, com os alunos e, no caso do dicionário, consigo mesma. É pertinente ainda ressaltar que a maioria das ferramentas tematizadas durante a Sessão 1 pode ser classificada como semiótica (SCHNEUWLY, 2000) ou mediada pela linguagem (BOTA, 2009), o que possibilita a atribuição de múltiplas funções a elas a partir do que é previsto no gênero profissional docente. O uso dessas ferramentas, conforme representado por Taylor, pode também ser indicativo de sua resignificação, à medida que a professora sugere maneiras pessoais de utilizar esses recursos disponibilizados pelo gênero tendo em vistas certos conflitos.

Se foram identificadas apenas duas Figuras de Ação na Sessão 1, a alternância entre elas aumenta consideravelmente na Sessão 2, cuja produção aconteceu no dia 10 de junho de 2011 e teve duração de um pouco mais de 35 minutos. Essa Instrução foi realizada três dias antes da aula tomada como referência e, por conta disso, contava com o planejamento ainda em andamento. O texto gerado durante essa sessão foi dividido em 13 Segmentos de

⁵⁷ Nos quadros deste capítulo é utilizada a seguinte notação: X indica algum aspecto que não está presente no segmento; ? indica que a função e/ou responsável é indefinido ou não identificável no segmento; números sublinhados representam os segmentos que foram iniciados pela professora; palavras entre parênteses indicam que os responsáveis pelo uso da ferramenta não são explicitamente representados no segmento, mas podem ser inferidos.

Tratamento Temático sendo que Taylor é responsável pela abertura de sete desses. Assim, a dependência do modelo oferecido pelo gênero textual entrevista (RODRIGUES, D., 2010) percebida na primeira sessão já é superada, dando origem a um texto cujas temáticas são sugeridas e gerenciadas pela professora.

Quanto às Figuras de Ação, foram evidenciados três segmentos característicos da Ação Experiência (Segmentos 7, 9 e 13), quatro referentes à Ação Ocorrência (Segmentos 5, 8, 10 e 12), dois segmentos característicos da Ação Acontecimento Passado (Segmentos 2 e 11) e um referente à Ação Canônica (Segmento 4). A exemplo do procedimento adotado anteriormente, apresento a seguir considerações a respeito de cada um desses grupos de segmentos.

As temáticas representadas nos segmentos do texto caracterizados como Ação Experiência apresentam semelhanças àquelas identificadas na análise da Sessão 1. Assim, podem ser percebidas considerações a respeito da relação de Taylor com seus colegas de trabalho, aos procedimentos de preparação do material e do ambiente da sala e ao início da aula. O Excerto 6 ilustra a organização discursiva e temática dessa Figura de Ação.

Excerto 6 – Taylor (S.2.7 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

T: tu va/ tem uma mini-reunião com a Tu. ((tutora)) sobre eh: sobre essas aulas sobre a aula ... também pode ser que ela ... só mais assim pode ser que ela dê uma: / algumas dicas sobre a aula ... repassar o **plano de aula** ... não tem muita coisa pra falar

[...]

T: daí passa no DLEM ... se bem que tá meio difícil de entrar no DLEM porque: tá em greve ... mas sempre tem uma alma ... que salva a pátria aí você consegue entrar lá ... eh: passa no DLEM eh: no armário de espanhol tem uns **dicionários** ... aí você pega os **dicionários** também pra levar pros alunos ... porque alguns deles não têm **dicionários** então ... como a gente sempre utiliza muito que eles não têm muito vocabulário então é sempre bom levar ... pega os **dicionários** e vai pra aula ... normal ... aí ... quando chegar na sa:la vai ter alguns poucos alunos uns cinco ... e você organiza tu:do em cima da mesa o que você vai usar ... seu **lápiz** eh **história em quadrinho: papel** ... tudo / você já coloca em cima da mesa pra não ter problema de ficar abrindo e fechando a bolsa

A exemplo do que foi analisado no texto gerado na Sessão 1, esse segmento de Ação Experiência apresenta a maioria das suas formas verbais no tempo presente, ainda que a referência à atividade futura, exigida pelo procedimento de Instrução ao Sósia, seja evidente. Ou seja, a fim de representar procedimentos que deverão, supostamente, ser realizados pela sósia no futuro, Taylor apoia-se claramente sobre sua própria experiência anterior (CLOT, 2001b), mesclando formas verbais no tempo presente de valor psicológico (*você consegue entrar lá*) e de localização neutra (*não tem muita coisa pra falar*). Além disso, pode ser

percebida a utilização de advérbios e adjetivos de valor generalizante, tais como *sempre* e *normal*, o que reforça o caráter recorrente desses atos.

Com relação às ferramentas representadas neste segmento, nota-se novamente a menção ao uso do dicionário. No entanto, ao contrário do que foi visto no Excerto 5, neste segmento Taylor refere-se a ele como ferramenta a ser empregada em aula (*a gente sempre utiliza*), principalmente pelos alunos (*pra levar pros alunos*), tendo em vista uma limitação desses últimos (*eles não têm muito vocabulário*) e, possivelmente, sua aprendizagem. Tendo em vista esse cenário, Taylor parece retomar uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) do gênero docente formulada a partir da interação com os alunos, o que pode ser indicado pelo uso da modalização deôntica *é sempre bom*.

Outra ferramenta que também é representada a partir de sua função no planejamento é o plano de aula. É durante uma reunião com sua tutora (que normalmente acontece no mesmo dia da aula) que essa ferramenta deve ser “repassada”. Ainda que não esteja textualizado o responsável por essa ação, pode-se inferir que ela seja realizada conjuntamente entre professora e tutora. Entretanto, Taylor parece atribuir a essa última um papel predominante ou de superioridade, uma vez que parece esperar dela sugestões quanto à sua atividade (*pode ser que ela dê algumas dicas sobre a aula*), a partir de experiências já vivenciadas por ela (SAUJAT, 2004a).

A representação da construção do meio-aula como objeto partilhado entre professora e alunos é mais recorrente nos segmentos de Ação Ocorrência. Assim como na análise da sessão anterior, sua temática diz respeito aos Procedimentos de gerenciamento da aula em si, dimensão enfatizada nos Excertos 7 e 8.

Excerto 7 – Taylor (S.2.8 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

T: aí você deixa eles falarem e tal ... se surgir alguma ... eh: ideia assim de **pergunta** assim pra você perguntar alguma coisa pra eles você pode perguntar naturalmente não tem problema

S: uhu

T: e aí *presentar apresenta:r* ... apresentar Maitena pra eles ... se eles conhecem Maitena: ... se têm alguma noção de onde ela é: ... ou o que que ela fa:z

[...]

T: e aí ... eh ... e aí apresentar pra eles as **tirinhas** que você vai levar ... no caso eles já vão tá com as **tirinhas** que eles imprimiram em casa

[...]

T: então você pergunta se alguém já leu ((as tirinhas)) se entendeu alguma co:isa se ficou difícil de entender ... e aí: escolhe uma pessoa ... pra ler na sala

Excerto 8 – Taylor (S.2.10 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

T: então você deixa eles livres né e pede pra eles escreverem um **relato** sobre: como foi o dia dos namorados ... e também eh: e como: ... antes eles já vão falar né no começo da aula ... já vai ter alguma coisa assim que eles vão falar passado eles não vão saber falar muito bem porque a gente não trabalhou os passados ainda

S: ta

T: vai ser a primeira ... aula

S: uh

T: então você: aproveita também o que eles tiverem falando e coloca no **quadro** pra poder **EXPLICAR** ... futuramente

S: uhu

T: a gramática ... eh: e no **texto** ((relato)) também vai aparecer muito essa questão dos passados

[...]

T: você fica nesse (...) dá um tempo pra eles pensarem ... acho que uns cinco minutos depois você começa a circular pela sala ... e aí: vai ajudando eles também dá os **dicionários** deixa os **dicionários** circulando entre eles pra poder ajudar também

[...]

T: eh: ... e aí depois que: eles tiverem terminado o **texto** ((relato)) ... aí você mostra pra eles as regras ... gramaticais ... e como mais ou menos como se: deve falar

S: mostro no quadro: ... no: falo:

T: no **quadro** ... mostra no **quadro** coloca ... eh: como eles já v/ por exemplo eles podem ler depois o **relato** então você eh: aproveita alguma fras/ as **frases** deles coloca no **quadro** e a partir daí você **explica**

[...]

As características discursivo-enunciativas desses segmentos caracterizados como Ação Ocorrência se mantêm em relação ao que foi analisado nos mesmos segmentos da Sessão 1: alternância entre formas verbais nos tempos presente (*você deixa*) e futuro (*você vai levar*) e alternância dos atores representados, figurando ora a sócia (*você aproveita*) ora os alunos (*eles vão falar*). Quanto à responsabilização enunciativa, pode-se perceber nestes excertos um fenômeno característico da atividade docente: a ação sobre a conduta dos alunos. Assim, fica evidente que uma das tarefas do professor consiste em mobilizar o coletivo de alunos para agir em função da aprendizagem de um conteúdo específico (a formação e o uso do passado em espanhol, neste caso) e ter um grupo que funcione, conforme Amigues (2003). É nesse sentido que Taylor instrui a sócia a *deixar eles falarem* e a *pedir para eles escreverem*, por exemplo. Desse modo, a ação dos alunos, que poderia ser classificada como Ação Externa, é constantemente representada a partir e através da ação projetada sobre a sócia, que configuraria uma Figura de Ação Interna.

Com relação às ferramentas representadas nestes segmentos, elas dizem respeito principalmente aos momentos de mobilização do meio-aula e de focalização sobre o conteúdo

específico. Na aula aqui tematizada, a apresentação do objeto de saber se dá pelas tirinhas da autora Maitena, que devem ser pesquisadas, selecionadas e introduzidas pela sósia (*apresentar pra eles as tirinhas*) e levadas à aula pelos alunos (*eles imprimiram em casa*). Assim, tendo em vista um impedimento (a dificuldade em fazer cópias dos textos a serem usados na aula), Taylor partilha com os alunos a responsabilidade de preparar o material a ser usado em aula, uma vez que eles recebem o texto previamente selecionado por e-mail e devem levá-lo à aula.

A mobilização do meio também deve ser buscada pela sósia por meio de perguntas a serem direcionadas aos alunos (*pra você perguntar alguma coisa*) durante um momento de discussão inicial (*eles já vão falar no começo da aula*). Parece ser objetivo da professora aproximar essa discussão em sala de aula daquela característica de conversas cotidianas não institucionalizadas, o que parece se constituir em outra regra de ofício para Taylor. Isso pode ser percebido pela instrução de *deixar eles falarem* e também de realizar perguntas espontâneas, indicada pelo verbo *surgir* e pelo advérbio *naturalmente*. Cabe aqui ressaltar que a sósia/pesquisadora parece ser representada no Excerto 7 como alguém que pertence ao mesmo coletivo da professora e partilha de suas habilidades e experiências, já que a ela pode *surgir alguma ideia de pergunta*.

Já a manipulação do conteúdo a ser aprendido se dá pelo uso do conjunto relato (produção textual) – quadro negro – explicação. Assim, em um primeiro momento, o relato deve ser escrito pelos alunos a partir de uma discussão inicial sobre as tirinhas e como forma de focalização sobre as características do tempo verbal passado da língua espanhola (*no texto vai aparecer muito essa questão dos passados*). Em seguida, essa mesma produção dos alunos pode ser utilizada pela sósia como forma de atualizar o meio e re-apresentar o conteúdo aos alunos (*eles podem ler depois o relato*). É possível perceber as diferentes funções que são atribuídas ao texto produzido pelos alunos, compreendido como uma ferramenta semiótica. Além disso, ele parece participar de distintos sistemas de ferramentas (SCHNEUWLY, 2000), uma vez que Taylor estabelece sua relação, inicialmente, com a discussão conduzida no começo da aula, em seguida com o conteúdo a ser aprendido e manipulado pelos alunos e, por fim, com a explicação gerada pelos trechos registrados no quadro negro.

Com relação ao quadro negro, ele pode ser reconhecido como tendo uma função de registro da aula (*coloca no quadro pra poder explicar futuramente*), uma espécie de elo entre suas partes, possibilitando uma ênfase àquilo considerado importante pela professora. É com a mobilização dessas três ferramentas – relato, quadro negro e explicação – que Taylor indica a

possibilidade de fazer os alunos agirem (AMIGUES, 2003) junto à sócia na construção do seu objeto de trabalho.

Durante a realização da Instrução propriamente dita, o relato a ser escrito pelos alunos é representado por Taylor como uma oportunidade de focalizar o objeto de saber a ser apropriado pelos alunos. A tarefa e o tema solicitados são, então, apenas mencionados pela professora (*pede pra eles escreverem um relato sobre como foi o dia dos namorados*). Já em seu comentário escrito, Taylor problematiza a própria escolha da temática desse relato, conforme observado no Comentário 1, a seguir.

Comentário 1 – Temática do relato realizado em aula

“Durante a gravação, eu falei de uma das atividades que seriam feitas durante a aula: escrever um **relato** sobre como foi o dia dos namorados. Dica: nunca faça isso em sala de aula. [...] na segunda turma, eu não soube o que fazer, pois uma menina começou a chorar na sala [...]. Foi horrível, eu não soube como agir. Seguimos a aula, mas o meu pensamento ficou na menina. Foi horrível. Enfim, ensinando e aprendendo. (Não faça isso em sala de aula).”

Frente aos obstáculos inerentes à atividade realizada, Taylor relata ter se deparado com uma situação não antecipada durante o planejamento da aula e para a qual não possuía recursos de gerenciamento (*eu não soube o que fazer*). É interessante perceber que a atividade realizada, avaliada de forma negativa (*foi horrível*), parece agir como fonte de elaboração de uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) – *dica: nunca faça isso em sala de aula* – partilhada com sua interlocutora. Assim, mesmo essa situação, que pode ser classificada como “vivido puro” (FRIEDRICH; GOUDEAUX; STROUMZA, 2005), é potencialmente revisada por Taylor, a fim de construir um novo modelo de ação (BRONCKART, 2008a) envolvendo essa ferramenta docente.

Foram identificados também no texto produzido durante a segunda sessão de geração dos dados dois segmentos caracterizados como Ação Acontecimento Passado. Eles são utilizados por Taylor para contextualizar e, de certa forma, justificar, as instruções dadas à sócia, podendo ser caracterizados, conforme Friedrich et al. (2005), como saber da experiência, uma vez que são representados como uma situação específica. Apresento o Excerto 9, que pode ilustrar a configuração desses segmentos.

Excerto 9 – Taylor (S.2.2 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

[...]

T: eh: ... ultimamente eu tenho trabalhado com eles a questão de falar de sentimento ...

eh: e aí na aula passada na quarta-feira ... a aula foi ... muito doce ... foi sobre o amor

S: uhu

T: eh: ... aí trabalhamos com **poe:mas** com: **músicas** ... e eles confeccionaram um: **cartão** de dia de São Valentim
 S: uh que bonito
 T: eh: ... porque tá chegando o dia né daí: eu aproveitei
 [...]

A organização discursiva desses segmentos se dá em Relato Interativo, caracterizado pelos verbos no tempo passado e pela implicação de Taylor na ação representada, tanto individualmente (*eu aproveitei*) quanto formando um coletivo com os alunos (*trabalhamos*). Quanto às ferramentas, ainda que não seja evidente com que função elas foram empregadas na aula sendo relatada, é notável elas serem mencionadas a partir do gênero textual que representam e relacionadas ao tema sendo trabalhado (sentimentos). É a partir dessa temática e dessa caracterização que Taylor constrói as instruções dadas à sócia, uma vez que este segmento ocorreu no início da sessão (Segmento 2).

Dentre essas instruções figuram aquelas relacionadas às tarefas que Taylor precisa cumprir em relação à sua tutora, momentos nos quais o caráter hierarquizado dessa interação fica evidente. Essa temática é explicitamente tratada e focalizada no Segmento 4, caracterizado como Ação Canônica. Novamente apresento um trecho, no Excerto 10, no intuito de ilustrar a textualização dessa Figura de Ação.

Excerto 10 – Taylor (S.2.4 (trecho) – Ação Canônica)

T: eh: ... então ... eh ta então tem que pesquisar um pouco antes ... uma: ... onde tá? ((procura em suas anotações no caderno)) ... **histórias em quadrinhos** da Maitena porque ela trata muito de relacionamentos e tal e vai trabalhar c/ um pouco com isso ... aí tem que pesquisar um pouquinho antes pra: preparar a **ficha** pra dar pra Tu. ((tutora)) pra ela dar uma revisada na **ficha**
 S: ficha:? [que tipo de ficha?
 T: [plano de aula
 S: ta
 [...]
 T: eh: e também tem que pesquisar um pouquinho sobre a Maitena pra poder falar pra eles na aula porque: provavelmente eles não conhecem Maitena ... eh: aí ... quando você encontrar você vai preparar um ... uma espécie de **plano de aula** que é o que Tu. chama de **ficha**
 S: uhu
 T: só que ela diz assim “manda uma **fichinha** pequena” e a pessoa manda só os tópicos e ela m/ aumen:ta enfim
 [...]

Esse segmento está organizado em Discurso Teórico, marcado pela baixa implicação de Taylor (ou da sócia) no texto, o que pode ser evidenciado pelo caráter impessoal e genérico das formas verbais empregadas (*vai trabalhar* e *a pessoa manda*, por exemplo). Além disso, é

proeminente o emprego de modalizações deônticas (*tem que pesquisar*), que podem indicar a representação dessas tarefas como uma obrigação de cumprimento de regras sociais advindas de uma instância normativa exterior.

Há duas ferramentas cujas representações são predominantes neste excerto, quais sejam, o plano de aula ou ficha e as histórias em quadrinhos. Quanto à primeira, parece ser ela que materializa a mediação entre a professora e a instância hierárquica representada pela tutora. A função de regulação que essa ferramenta parece cumprir é sugerida, no início do Excerto, pela impessoalidade relativa às ações representadas (*preparar a ficha pra dar*). Nesse mesmo turno de fala é percebido que a tutora figura como responsável pela manipulação do plano de aula, à medida que *ela dá uma revisada* naquilo que deve ser produzido e lhe enviado.

O esclarecimento a respeito do responsável por essa produção é realizado no final do excerto, quando Taylor atribui essa tarefa à sócia (*você vai preparar um plano de aula*). Ainda assim, o caráter impessoal do seu uso e da relação com a tutora volta a ser representado no final do trecho (*a pessoa manda*). Assim, a tarefa de produzir o plano de aula parece ser representada por Taylor principalmente como uma tarefa prototípica, que cumpre um papel na regulação de sua atividade. Pode-se esperar, desse modo, que a significação atribuída por Taylor a essa ferramenta será mediada pela tutora, já que é por meio do intercâmbio com os outros que cada profissional reconhece e se apropria do gênero da atividade e suas ferramentas, conforme argumenta Clot (2007). Tal hipótese será revisitada durante a análise das Sessões 4 e 5.

Já as histórias em quadrinhos, segunda ferramenta mencionada neste excerto, é empregada tanto para embasar a produção do plano de aula (*tem que pesquisar um pouquinho antes pra preparar a ficha*) quanto para apresentar o conteúdo em sala e, assim, mobilizar o meio de trabalho (*pra poder falar pra eles na aula*). Assim como percebido na análise do plano de aula, o responsável pelas tarefas de pesquisar o texto e trabalhar com ele (ou seu conteúdo) em aula somente fica evidente no final do Excerto 10 (*quando você encontrar*). Ainda assim, parece fazer parte dos procedimentos de planejamento da aula a preparação do material a ser empregado e também da própria professora, a fim de construir recursos internos que possibilitem sua atuação, tal como demonstrado por Tognato (2009). Dadas essas características, pode-se argumentar que a pesquisa de material anterior à aula figura para Taylor como uma tarefa a ser cumprida e, portanto, uma prescrição.

A sistematização das análises aqui propostas é realizada no quadro a seguir.

Quadro 5 – Síntese da Sessão 2 realizada com Taylor

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>7</u>	Organização do material	Planejamento	Plano de aula	(Tutora / Sósia)
			Preparação do meio	Dicionários	Alunos / Sósia
	9	Interação com alunos	X	X	X
	<u>13</u>	Relação com colegas	X	X	X
Ocorrência	5	Planejamento da aula	Planejamento	Plano de aula	Tutora
	<u>8</u> / <u>10</u> / <u>12</u>	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Perguntas / tirinhas /	Sósia
				Tirinhas / relato	Alunos
			Manipulação do conteúdo	Quadro negro / explicação	Sósia
				Relato	Alunos
Acont Passa do	<u>2</u> / 11	Procedimentos para a aula	?	Poemas / músicas / cartão	(Professora / Alunos)
Canônica	<u>4</u>	Planejamento da aula	Regulação	Plano de aula	Tutora
			Planejamento	Histórias em quadrinhos	(Sósia)

O Quadro 5 evidencia, com relação à Ação Experiência, que das três temáticas representadas nesses segmentos, apenas aquela relacionada à Organização do material é mediada por ferramentas. Nesse sentido, a sósia é instruída a oportunizar o uso de dicionários aos alunos, tendo em vista as dificuldades atribuídas a eles. Comparando esses resultados com aqueles identificados na Sessão 1, percebe-se que as três temáticas são tratadas nos textos de ambas as sessões, o que indica certa estabilidade na relação entre Figuras de Ação Experiência e a temática tratada.

Quanto aos segmentos caracterizados pela Ação Ocorrência, a principal temática neles tratada mantém-se similar àquela percebida na sessão anterior: os Procedimentos para a condução da aula. Assim, são evidenciadas as principais ferramentas que possibilitam a apresentação do conteúdo em aula e a mobilização desse meio: as tirinhas (histórias em quadrinhos) e as perguntas, espontâneas, realizadas pela sósia a fim de iniciar uma discussão com os alunos. O relato produzido por escrito pelos alunos também cumpre essa função em um segundo momento da aula, o que pode indicar uma atribuição de uma “segunda vida” a ele, nos termos propostos por Clot (2007). É a partir dessa modificação da função do relato

que se instaura um novo meio, no qual são utilizados também o quadro negro e as explicações, realizadas pela sósia, a fim de manipular o conteúdo a ser trabalhado na aula.

Já com relação às Figuras de Ação menos frequentes, é relevante a mobilização da Ação Acontecimento Passado como contextualização e justificativa para tarefas a serem realizadas pela sósia e/ou alunos. Ainda no que tange à relação de Taylor com sua tutora, fica evidenciado seu caráter hierarquizado através de sua figuração como Ação Canônica. Nesse sentido, é o plano de aula a principal ferramenta que cumpre o papel de regulação da atividade da professora.

Novamente parece ser o caráter semiótico ou linguageiro dessas ferramentas que as permite cumprir as funções de planejamento, mobilização e manipulação e a mediação entre a professora, seu objeto de trabalho e os outros envolvidos – os alunos e a tutora. Esses outros são representados por Taylor principalmente como atores com os quais ela compartilha suas tarefas. Essa negociação entre eles pode representar uma oportunidade para o estabelecimento de uma zona de desenvolvimento para Taylor, definida conforme Bronckart (2013), já que coloca a atividade da professora em interação com a atividade desses outros sujeitos.

O conflito assim estabelecido pode ser evidenciado pelas interações mediadas pelo plano de aula. Na formulação dessa ferramenta parecem estar implicados: a tutora, enquanto instância supervisora e prescritora (já que parece demandar de Taylor a pesquisa de material extra para a aula); os alunos, na medida em que o planejamento é também guiado pelas suposições que Taylor faz quanto aos conhecimentos que eles possuem e a própria professora, que procura arbitrar essas demandas, produzindo um plano que seja aceito pela tutora, adequado ao nível dos alunos e à temática desenvolvida nas aulas e significativo para si.

Vários dos aspectos percebidos nessa análise se mantêm durante a Sessão 3. Por conta de questões de espaço, a seguir apresento em detalhes apenas aqueles resultados que indicam modificações nessas representações já evidenciadas. Esses dados foram gerados em uma sessão com duração de cerca de 40 minutos no dia 19 de setembro de 2011, já no segundo período letivo do ano, quando Taylor era responsável por duas turmas de Espanhol – Nível 2. Apesar de a aula tomada como referência ser nesse mesmo dia, o planejamento ainda estava em aberto, uma vez que a conclusão da atividade iniciada na aula precedente (a apresentação de um filme) dependia da disponibilidade de local e material adequado para tal. Por conta disso, ocorreram de fato duas instruções, sendo a primeira referente à conclusão do filme e a segunda tendo em vista o caso de o material necessário não estar disponível. O texto transcrito foi dividido em 22 Segmentos de Tratamento Temático, dos quais nove foram iniciados por Taylor. Do total de segmentos, sete são caracterizados como Ação Experiência (Segmentos 5,

12, 13, 15, 19, 20 e 21), seis como Ação Ocorrência (Segmentos 4, 7, 9, 14, 16 e 22) e cinco como Ação Acontecimento Passado (Segmentos 3, 6, 8, 10 e 17).

As temáticas tratadas nos segmentos de Ação Experiência referem-se, em sua maioria, à Interação de Taylor com seus alunos durante a aula, principalmente ao gerenciamento da leitura em voz alta, à correção dos erros de produção oral e ao recebimento e correção das produções escritas. Além desses, a professora, em diferentes momentos do texto, passa a descrever as Características dos grupos de alunos com os quais trabalha. Ainda outra temática encontrada na Sessão 3 como Ação Experiência refere-se aos procedimentos de Planejamento da aula, anteriormente representados como prioritariamente Ação Canônica. O caráter corriqueiro dessa atividade pode ser percebido no Excerto 11.

Excerto 11 – Taylor (S.3.19 – Ação Experiência)

T: e pra quarta-feira: aí: ainda não tem nada preparado ((rindo))

S: aí eu vou ter que preparar a aula da quarta então

T: isso

S: ta: ... [e: ta

T: [eh: ... na hora do almoço

S: ((ri)) hoje?

T: sempre tem um tempinho que: sobra então eh: você dá uma olhada no **livro** se: tem alguma coisa interessante ... geralmente não tem ... ma:s você olha o **livro** e aí pode ... da:r alguma: dica assim de fazer alguma coisa ... pelo menos se: você não quiser utilizar o texto daqui: mas ... você procura em outros lugares depois em casa

S: ta

T: mas você dá uma olha:da vê se: pode aproveitar alguma coisa **daqui**: na próxima aula e tal

Apesar de o segmento apresentar a sósia como principal ator implicado nas ações representadas (*você olha, você não quiser*), o aspecto recorrente dessa atividade pode ser inferido a partir dos advérbios com valor generalizante (*sempre* e *geralmente*) e das formas verbais no tempo presente (*tem um tempinho que sobra*). Ainda com relação à dimensão enunciativa, esse segmento é marcado por modalizações apreciativas (*se você não quiser*) e pragmáticas (*pode aproveitar*), ambas relativas à subjetividade do produtor do texto. Esse aspecto é ainda reforçado pelo que aparenta ser o critério para seleção das atividades a serem utilizadas em aula: elas devem ser interessantes.

A representação quanto ao uso e à adequação do livro didático como ferramenta de planejamento da aula parece ser conflituosa. Por um lado, ele é indicado como o material a partir do qual esse planejamento inicia (*você olha o livro*), potencialmente agindo sobre o meio-aula (*pode aproveitar alguma coisa daqui*) e sobre a sósia/professora (*pode dar alguma dica*). É interessante notar que essa função de fazer sugestões durante o planejamento da aula

havia sido atribuída, no Excerto 6, à tutora. Por outro lado, Taylor apresenta uma avaliação negativa do conteúdo do livro didático, uma vez que ele *geralmente não tem coisas interessantes*, sendo necessário procurar textos *em outros lugares depois*. A existência desse conflito e sua possível origem voltarão a ser debatidos na análise do Excerto 13.

Esse estatuto do livro didático também é debatido pela professora no seu comentário escrito, conforme trecho reproduzido a seguir.

Comentário 2 – A adaptação do livro didático

“E, uma fala minha me chocou, porque eu falei que ‘geralmente não tem coisas interessantes no **livro**’. Eu achei esta minha fala muito forte, deveria ter falado de outra forma. Na verdade, acho que o que eu queria falar era sobre a dificuldade de adaptar as atividades do **LD** à sala de aula, à minha metodologia, aos meus alunos, etc. [...] O **livro** apresenta muita gramática, e para mim isto é um problema.”

É possível perceber um conflito entre o que Taylor interpreta ser sua própria metodologia de trabalho e aquela preconizada no livro didático. Essa diferença provoca uma perturbação na atividade da professora e parece promover um processo de catacrese, já que ela procura modificar aspectos da ferramenta a fim de manter sua atividade significativa (CLOT, 2007). Desse modo, o emprego do livro didático enquanto ferramenta constitutiva do trabalho docente parece ser questionado durante esta sessão, aspecto que é percebido nos excertos seguintes.

No Excerto 12, textualizado em Ação Ocorrência, essa ferramenta parece assumir um papel predominante, uma vez que ele é representado como a principal ferramenta a ser utilizada pela sósia para o gerenciamento da aula, mediando, desse modo, sua relação com o objeto de trabalho e com os alunos.

Excerto 12 – Taylor (S.3.14 – Ação Ocorrência)

T: é ... uhm: ... aí depois desse **texto** ((do livro didático)) ... volta pra aquela primeira **discussão** ... e aí você pergunta se eles imaginavam que seria assim um bairro: latino em outros lugares pelo menos na p/ eh: ... eh se: é o que é mostrado nos filmes hollywoodianos aí todas essas coisas ... enfim e: daí: vem pra **cá** ((folheia o livro didático)) ... que é esse **texto** que: fala de vários bairros de: uma cidade ... e: eles têm que descobrir essas ... essas pessoas aqui ((aponta para imagens no livro)) de que bairros el/ em que bairro elas vivem

S: ta:

T: primeiro: nem coloquei ((falando para si)) ... mas primeiro ... eh pede pra eles lerem e aí: eles vão ... fazer essa: **atividade** ((do livro)) individualmente / isso ... não tem problema ... eh ... e aí depois você confere com eles se tá certo

S: confiro como?

T: uhm: ... ta você vai lendo ... dessa vez VOCÊ lê

S: ta

T: eh: vai lendo e aí eles vão respondendo ... e aí você vê se realmente tá de acordo com o **texto aqui**

S: uhu isso na/ na turma toda

T: eh: ... e aí depois tem um **áudio** ... então isso indica que se o **filme** não der certo você vai ter que pegar o **sonzinho** lá na sala de apoio e levar pra sala

Ainda que o termo “livro didático” não seja de fato utilizado por Taylor em seu texto, as referências a ele são constantes através dos exercícios e textos nele presentes (*texto, atividade, áudio*) e dos dêiticos de lugar (*cá, aqui*). A função com que essa ferramenta é representada nesse segmento é a de manipulação do conteúdo trabalhado e ele parece mediar a relação da sócia com os alunos (*vai lendo e eles vão respondendo*). Ao mesmo tempo, o livro parece atuar diretamente como prescritor de tarefas para os alunos (*eles têm que descobrir*) e da própria sequência de ensino (*vem pra cá, depois tem um áudio*), definindo a configuração do próprio meio-aula. Além disso, parece ser atribuída a essa ferramenta a função de determinação do conteúdo trabalhado durante a aula, à medida que baliza a verificação do exercício conduzida pela sócia (*você vê se realmente tá de acordo com o texto aqui*).

Taylor parece reservar a si mesma, e à sócia, as tarefas de: i. relacionar os exercícios propostos pelo livro didático à temática da aula e às outras partes dela (*volta pra aquela primeira discussão*); ii. selecionar esses exercícios que serão utilizados em aula (*nem coloquei*); iii. definir o modo de execução deles, mesmo que aparentemente contradizendo alguma prescrição ou regra de ofício (*eles vão fazer essa atividade individualmente, não tem problema*) e iv. conduzir a checagem dos exercícios realizados pelos alunos e sua adequação ao modelo oferecido pelo livro didático (*dessa vez você lê*).

Especificamente com relação ao planejamento prévio, cabe ressaltar que Taylor não menciona nesta sessão o processo de construção do plano de aula tal como foi feito na Sessão 2. É a partir das tarefas que ela atribui a si mesma e à sócia que é possível inferir que essa etapa aconteceu e, de certa maneira, continua acontecendo à medida que ela instrui a sócia sobre como agir, já que ela percebe a ausência de uma anotação importante para a aula (*nem coloquei*). Novamente é relevante reconhecer que ao dirigir sua atividade à sócia, Taylor vê-se obrigada a especificá-la e, possivelmente, recontextualizá-la (CLOT, 2001b).

Permeando essas instruções, e como forma de justificá-las ou contextualizá-las, há no texto segmentos caracterizados como Ação Acontecimento Passado. Na maior parte deles, Taylor fornece informações quanto à sequência de conteúdo sendo seguida, a exemplo do que foi percebido na sessão anterior. Além disso, Taylor também começa a retomar tarefas já

realizadas por ela como forma de ilustração do fazer prescrito à sósia. É durante o relato da aula anterior, a fim de contextualizar as instruções dadas à sósia, que Taylor menciona pela primeira vez, nas três sessões ocorridas até então, a utilização do livro didático. Apresento a seguir o Excerto 13 que reporta um trecho do terceiro Segmento de Tratamento Temático desta sessão.

Excerto 13 – Taylor (S.3.3 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

[...]

T: eh então na aula passada a gente TENTOU ver um filme ... “Como água para chocolate”

T: [...] só que aí como só b/ só cumpri:u ... uh só-fo-ram cinquenta minutos de aula ainda sobrou: um bocado sobrou um tempinho ... e graças a Deus eu tinha preparado a aula e aí eu parti pra ess/ pra outro assunto que não não tinha nada a ver com o: / eu achei horrível porque não tinha nada a ver com o **filme** ... mas foi o único jeito que tinha de né ... de continuar a aula

S: isso foi na q/ na: [quarta?

T: [na quarta ... e: aí eu continuei a aula com eles e uma coisa que eu tô f/ fazendo esse s/ semestre que eu não fazia no: no outro e: também porque: ... alguns deles reclamavam muito porque eu não usava o **livro** na sala de aula

S: uhu

T: então tipo: eles tiraram xerox mas ... né? ... então eu tô usando um pouco mais o **livro** ... esse semestre ... e aí a gente começo:u com uma **discussão** de características sobre os bairros

[...]

O trecho aqui em análise não apresenta os aspectos característicos da Ação Acontecimento Passado, uma vez que propõe uma comparação da atividade da professora no semestre anterior e no semestre quando os dados foram gerados. Entretanto, o segmento maior de onde esse trecho foi extraído refere-se ao relato das tarefas (não) cumpridas na aula anterior, motivo pelo qual ele foi caracterizado como representante dessa Figura de Ação. Assim, parece ser com o objetivo de justificar a sequência de ensino adotada (*sobrou um tempinho*) que Taylor tematiza os motivos pelos quais passou a usar o livro didático em suas aulas (*foi o único jeito que tinha*).

Nesse sentido, é notável o fato de ter sido uma demanda dos alunos que provocou a modificação desse comportamento da professora (*alguns deles reclamavam muito porque eu não usava o livro*). Essa solicitação é explicada pela professora, que parece reportar a voz dos alunos e utilizar-se dela para justificar-se perante a sósia (*eles tiraram xerox mas*). A pertinência dessa justificativa pode ser compreendida se for retomado o conflito verificado durante a análise do Excerto 11. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que Taylor busca atender ao pedido dos alunos de utilizar o livro didático na condução de suas aulas, ela

demonstra desconforto com essa conduta, seja por sua avaliação negativa do próprio livro (Excerto 11) ou por uma representação quanto ao papel dessa ferramenta nas aulas de LE (*eu achei horrível*).

Esse desconforto é também mencionado durante o comentário escrito, quando Taylor volta a explicitar os motivos que a levaram a incluir a ferramenta nas suas aulas e o conflito que se estabelece em sua atividade a partir de então.

Comentário 3 – A adoção do livro didático

“Eu não utilizava muito o **Livro didático (LD)**, passei a utilizar porque os alunos sentiam falta e falavam: ‘Quando a gente vai usar o **livro?**’; ‘Quando que a gente deve trazer o **livro?**’ E então, eu passei a utilizá-lo mais. Porém, é muito difícil adaptar as atividades do **LD** para as aulas porque falta um pouco de conexão entre as atividades propostas pelo mesmo.”

Cabe retomar a argumentação proposta por Clot (2007) de que é durante o intercâmbio com os outros, através do gênero profissional, que cada profissional atribui significações aos artefatos, que formariam, então, uma entidade mista – individual e social ao mesmo tempo. Parece ser esse o estatuto do livro didático nesse momento para Taylor, já que sua produção linguageira indica que ela está envolvida em uma atividade de (re)construção de suas representações a partir do que ela entende que seja característico do gênero docente (usar o livro didático como ferramenta de planejamento e condução da aula), da sua interação com os alunos (que solicitam o uso dessa ferramenta) e de sua própria avaliação do conteúdo do livro didático usado no curso onde trabalha. Esse conflito e a negociação a respeito dele podem indicar a formação de uma zona de potencial desenvolvimento (BRONCKART, 2013) para essa professora.

As considerações a respeito das três Figuras de Ação encontradas na análise do texto co-produzido durante a Sessão 3, bem como sua relação com as ferramentas docentes, são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese da Sessão 3 realizada com Taylor

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	5 / 15	Descrição do grupo de alunos	X	X	X
	12	Interação com alunos	Manipulação do conteúdo	Quadro negro / perguntas	Professora
	13 / 20		X	X	X
	19	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático	Sósia
	21	Demais tarefas	X	X	X

Ocorrência	4 / 7 / 9 / <u>14</u> / <u>16</u>	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Filme / texto (LD) / discussão / perguntas / áudio (LD)	Sósia
			Manipulação do conteúdo	Produção oral e escrita / exercício (LD)	Alunos
	<u>22</u>	Demais tarefas	Regulação	Atividades extras (LD)	Alunos
Acontecimento Passado	<u>3</u> / 6 / 8 / <u>10</u> / <u>17</u>	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Filme / livro didático / discussão / perguntas	Professora / Alunos
			Manipulação do conteúdo	Produção escrita	Professora / Alunos

Com relação às ferramentas, parece ser típico da função de apresentação do conteúdo e mobilização do meio o conjunto discussão - perguntas. A condução dessas discussões iniciais parece ser prioritariamente tarefa da professora, na Ação Acontecimento Passado, ou atribuída à sósia, na Ação Ocorrência e Ação Experiência. Além disso, Taylor parece buscar constantemente a participação dos alunos na mobilização do meio, técnica (SCHNEUWLY, 2000) que é materializada pelo uso da ferramenta perguntas.

Já na realização das demais atividades, o livro didático parece assumir um papel preponderante, sendo manipulado tanto pelos alunos quanto pela professora/sósia. Neste caso, o livro didático parece mediar e, em certa medida, determinar a relação da professora com seu meio e com os alunos. O conflito inerente à utilização dessa ferramenta parece indicar um processo de aprendizagem quanto à sua integração à atividade de Taylor. Tal processo pode ser compreendido como origem de apropriação da ferramenta e, conseqüentemente, de re-organização de sua atividade (CLOT, 2007).

Assim como na Sessão 3, o procedimento de geração de dados da Sessão 4 ocorreu no mesmo dia da realização da aula tomada como referência. Neste caso, a Instrução ao Sósia foi realizada no dia 10 de outubro de 2011 e teve duração de cerca de 35 minutos. O texto produzido foi dividido em 12 Segmentos de Tratamento Temático, sendo que Taylor é responsável por nove Segmentos de Orientação Temática. Quanto às Figuras de Ação identificadas, a predominância é da Ação Ocorrência, com cinco segmentos (4, 6, 8, 10 e 11), sendo ainda classificados dois segmentos como Ação Experiência (Segmentos 2 e 5) e um como Ação Acontecimento Passado (Segmento 3). Nesta análise apresento apenas trechos das

duas primeiras Figuras de Ação, uma vez que os segmentos de Ação Acontecimento Passado referem-se exclusivamente à retomada da sequência de ensino, situação que já foi analisada anteriormente.

Cada um dos segmentos caracterizados como Ação Experiência apresenta uma temática já identificada nas outras sessões analisadas: um deles trata da organização do material e do início da aula e o outro da interação com os alunos durante a aula a partir da correção de seus erros orais. Apresento a seguir o Excerto 14, que ilustra a primeira temática e possibilita a percepção de uma modificação do uso representado para o plano de aula.

Excerto 14 – Taylor (S.4.2 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

T: eh: ... daí ... depois tu vai ... dar uma olhada de novo no **plano de aula** que eu vou te falar aqui mas você olha de novo pra ... não ter problemas

S: uhu

T: nem esquecer de nada ... eh: bem ... depois eh: ... vai pra sala de apoio assina o ponto ... fica lá ainda um pouco de tempo esperando ... dar a hora da aula quando falta umas ... cinco minutos pras três aí você vai pra sala

[...]

Se na análise do Excerto 10 o plano de aula foi identificado como uma ferramenta de regulação da tutora em relação à professora, neste ele é representado como uma ferramenta de apoio à realização da tarefa da sócia. Ainda assim, a prática de *olhar* ou *repassar* o plano (Excerto 6) antes da condução da aula parece ser semelhante nas duas sessões, conduta que parece ter sido fundada pela tutora do semestre anterior e adotada por Taylor. Conforme Taylor apresenta, essa revisão tem por objetivo *não ter problemas*, tais como o esquecimento de alguma coisa, talvez algum material necessário ou mesmo um procedimento planejado. Nesse sentido, o plano de aula parece atuar como registro do planejamento e da prefiguração de fato realizados pela professora e dirigidos à ação projetada sobre a sócia, uma figuração que pode ser classificada como Interna projetada (BULEA et al., 2013).

Com relação aos segmentos de Ação Ocorrência, todos eles referem-se aos Procedimentos a serem empregados na condução da aula. Essas instruções são principalmente direcionadas ao agir da sócia, mas também preveem o agir dos alunos. Trago, em seguida, trechos referentes a segmentos que caracterizam o uso das principais ferramentas usadas para manipulação do conteúdo dessa aula.

Excerto 15 – Taylor (S.4.8 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

T: porque: na verdade isso aqui ((a discussão sobre as fotos)) vai levar eles a usarem o passado

S: ta:

T: aí: você vai vendo se eles vão usando: ... a forma que tá no **livro**: ou não ... mas só prestando atenção não precisa falar nada ... eh: ... ta aí: depo:is di:sso ... sim você anota as formas que eles vão falando o passado no **quadro** ... mas também não não explica nesse momento nada ... eh: daí você vai continuando eh: uma **discussão** com eles eh: ... uh: “que tipo de coisa já: aconteceu com vocês assim algo: inusitado que tenha acontecido com vocês”

[...]

Excerto 16 – Taylor (S.4.10 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

T: ((folheando o livro)) tá **aqui** ... aí: eh: ... aqui no **livro** tem uma: **explicaçãozinha** você pede pra que eles abram no **livro** não tem problema nenhum eh: do: pretérito perfeito

S: ta:

T: que é o: o uso do presente do verbo haver mais o particípio passado ... mais particípio ... do verbo que você quer falar ... e: geralmente: esse verbo ele é: ... utilizado pra que você não mencione: o: o tempo que aconteceu a coisa ... eh: ... e aí você explica isso com eles se tiver algum verbo por exemplo que eles falaram ah: “yo *lei*” então você fala “ah como ficaria isso no verbo: com o pretérito perfeito”

S: uhu

T: pede pra que: eles vão transformando junto com você ... e aí no final você fala “tá vendo ... não precisa de tanta explicação” que eles cobram muito **explicação** de verbo

[...]

O propósito da aula em foco neste excerto parece ser o mesmo daquela representada no Excerto 8 (referente ao primeiro semestre letivo daquele ano): trabalhar com a formação dos tempos verbais no passado na língua espanhola. Para tal, as condutas prescritas à sósia por Taylor também se assemelham, uma vez que em ambas as sessões ela deve conduzir uma discussão inicial com os alunos, registrar algumas das frases produzidas pelos alunos no quadro negro e realizar uma explicação a respeito desse conteúdo a partir delas. A diferença entre essas duas aulas reside nas ferramentas que são mobilizadas para seu gerenciamento.

No Excerto 15 Taylor apresenta o livro didático como a principal ferramenta que direciona o objeto do saber a ser trabalhado durante a aula (*se eles vão usando a forma que tá no livro*), assim como percebido no Excerto 12. A partir dessas falas originadas pelos alunos e registradas no quadro negro (*você anota as formas que eles vão falando o passado no quadro*), a sósia deve introduzir a explicação proposta pelo livro didático (*aqui no livro tem uma explicaçãozinha*). Percebe-se, assim, que o livro didático é ferramenta que faz a

mediação da ação da sócia/professora com os alunos e também atua diretamente sobre esses últimos.

Entretanto, assim como identificado no Excerto 13, parece haver um desconforto por parte de Taylor na utilização dessa ferramenta. Novamente pode ser percebida uma avaliação negativa a esse respeito, advinda das prescrições atribuídas ao gênero profissional e inferidas a partir da oração *não tem problema nenhum*. Também esse conflito parece ser originado da interação de Taylor com os alunos, uma vez que ela afirma que *eles cobram muito explicação de verbo*. Portanto, há indicativos de que o processo de aprendizagem envolvendo o livro didático, sugerido na Sessão 3, permanece em curso. Essa interpretação é corroborada por um trecho do comentário escrito relativo a essa sessão, reproduzido a seguir.

Comentário 4 – A explicação a partir do livro didático

“Eu acho que eu não sei explicar gramática muito bem. A minha ‘sorte’ é que na perspectiva interacionista o ensino de gramática é indutiva, assim eles aprendem com o uso e nem se dão conta. No entanto, os alunos cobram muita gramática nas aulas e eu não consigo fazer isso. É como se fosse contra os meus princípios.”

A realização dessa análise de sua atividade parece estar relacionada aos Comentários 2 e 3, nos quais Taylor representa dificuldades em adaptar o livro didático à sua metodologia, apesar da solicitação dos alunos. Assim, novamente são referenciadas questões relacionadas a *princípios* que guiam seu trabalho, especificamente quanto ao ensino da gramática, que parece estar no centro de um conflito entre a abordagem seguida pela professora (*perspectiva interacionista*), aquela preconizada pelo livro didático (conforme percebido no Comentário 2) e as expectativas dos alunos (*os alunos cobram muita gramática nas aulas*).

A solução momentaneamente encontrada por Taylor para esse impedimento parece ser a adoção da proposta do livro didático (Excerto 16), já que ela representa *não saber e não conseguir* realizar tal explicação. Ainda assim, não é possível identificar indícios de uma ressignificação da função cumprida pelo livro didático ou das próprias representações relativas a ele. Desse modo, mesmo que haja indicativos, na Sessão 2, do início de um processo de catacrese envolvendo o livro didático, ele parece estar impedido, principalmente, pela divergência percebida entre a perspectiva didático-metodológica adotada por Taylor e aquela seguida pelo livro didático, o que parece dificultar a recriação (CLOT, 2007) dessa ferramenta.

A síntese dessas análises é apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Síntese da Sessão 4 realizada com Taylor

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	2	Organização do material e da sala	Planejamento e preparação do meio	Plano de aula / livro didático / fotos	Sósia
	<u>5</u>	Interação com os alunos	X	X	X
Ocorrência	<u>4 / 6 / 8 / 10 / 11</u>	Procedimentos da aula	Mobilização do meio	Fotos / perguntas / livro didático	Sósia
			Manipulação do conteúdo	Quadro negro / explicação (LD)	Sósia
				Dicionário / explicação / produção escrita	Alunos
Acont. Passado	<u>3</u>	Procedimentos da aula	Verificação	Exercício / prova escrita	Professora
				Contos / poesia	Alunos

Vários aspectos identificados nas sessões anteriores permanecem presentes na Sessão 4. Dentre eles aponto: i. o predomínio de certos conteúdos temáticos em cada Figura de Ação como, por exemplo, da Interação com os alunos na Ação Experiência e dos Procedimentos para o gerenciamento da aula na Ação Ocorrência; ii. a prevalência das ferramentas semióticas (SCHNEUWLY, 2000) ou da mediação linguageira às ferramentas (BOTA, 2009) nas ações representadas durante a Instrução ao Sósia; iii. a manutenção da relação de certas técnicas com determinadas ferramentas que as materializam, tais como, as perguntas para promover a participação dos alunos na mobilização da meio-aula e iv. a reafirmação dos papéis cumpridos pelos envolvidos na atividade e as ferramentas empregadas para tal, assim como a tarefa atribuída aos alunos de manipular o conteúdo por meio de produções orais e escritas.

Quanto às reformulações identificadas na Sessão 4, elas dizem respeito à predominância da Ação Ocorrência, que pode estar relacionada ao fato de que a aula já estava toda planejada, inclusive com os materiais necessários à disposição, ao contrário do contexto das sessões anteriores. Desse modo, caberia à sósia somente cumprir as tarefas que já haviam sido prefiguradas no plano de aula, repassado durante a Instrução ao Sósia. Além disso, pode ser percebido também um processo de reorganização da atividade de Taylor (CLOT, 2007), à

medida que ela procura integrar o livro didático ao seu trabalho a partir da interação que estabelece com os alunos e o gênero profissional.

A utilização do livro didático enquanto ferramenta na sua atividade docente está novamente influenciada pelas demandas feitas pelos alunos, assim como percebido na análise do Excerto 13. O caráter conflituoso dessa integração parece residir na relação que Taylor estabelece entre essa solicitação e uma regra de ofício que guia seu trabalho – explicar aspectos gramaticais a partir da produção dos alunos. Desse modo, parece estar em curso a aprendizagem de uma nova dimensão do livro didático, além daquela cumprida durante o planejamento das aulas (Excertos 11 e 12). Essa nova função diz respeito ao seu uso em sala de aula, como mediador da interação da professora com os alunos.

O foco da Instrução no gerenciamento das aulas não se mantém na quinta sessão, realizada no dia 18 de novembro de 2011. Durante a sessão, que teve duração de cerca de 32 minutos, Taylor apresenta as situações peculiares com as quais a sósia deverá lidar: a impossibilidade de utilizar o livro didático, por já ter sido concluído, e a observação da próxima aula realizada pela professora de Estágio Supervisionado, disciplina na qual Taylor estava matriculada. Frente a esses impasses, a principal tarefa atribuída à sósia é a de planejar a aula a ser ministrada na semana seguinte. Essa alteração no contexto impactou também na organização temática do texto produzido durante a sessão. Se em todas as outras havia um predomínio da Ação Ocorrência (se não em termos de quantidade de segmentos, pelo menos de extensão do texto), na Sessão 5 há apenas três segmentos caracterizados dessa forma (Segmentos 2, 4 e 13). Dentre os outros dez Segmentos de Tratamento Temático, cinco são Ação Experiência (Segmentos 3, 6, 9, 11 e 12), um é Ação Acontecimento Passado (Segmento 5) e outro é Ação Canônica (Segmento 10). Ainda assim, a responsabilidade por direcionar a temática debatida continua sendo principalmente de Taylor, uma vez que ela inicia dez segmentos.

Predominante na Sessão 5, a Ação Experiência é identificada nos segmentos nos quais há uma descrição dos Procedimentos a serem usados para o planejamento da aula e também uma Caracterização dos alunos, aspectos semelhantes ao que já foi observado anteriormente. Apresento a seguir trechos, nos Excertos 17 e 18, que ilustram essas temáticas.

Excerto 17 – Taylor (S.5.9 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

T: aí você leva todo esse material pro quarto que é o: lugar mais tranquilo que: ... eh: e aí: ... você: aqui no **caderno** tem um: ... um **cronograma** já com: d/ datas e o que se deveria trabalhar nessas datas

S: ta:

T: aí você vê se tem algo faltando que eu acredito que não acho que eu já terminei tudo ... mas você vê mais ou menos o que deveria ser trabalhado e o que falta ainda eh ... e daí v/ tu abre uma **página**: ... pra: poder preparar a aula você anota tudo **aqui** ... aí você abre o **livro** principalmente nessa parte que eu já falei no final do **livro** aqui

S: uhu

T: que dá pra trabalhar alguma coisa com eles ... e: aí as ideias que você vai tendo você vai anotando ... por mais que elas não s/ você não saiba em que hora você vai fazer as coisas mas aí depois que você tiver toda a ideia da aula montada fica mais fácil pra você preparar e primeiro começa com: sei lá por uma **discussão** e depois vai pro **texto** e tal [...]

T: eh: que mais ... ta e se você quiser procurar algum **texto extra** depois que você idealizou toda a aula ... aí você vai em busca desse **texto** aí você vai ... entra na internet ... aí você vai pra sala eh ... uh ... entra direto no *google* e vai procurar ((rindo)) [...]

Excerto 18 – Taylor (S.5.12 (trecho) – Ação Experiência)

T: se por acaso: você: tiver escolhido trabalhar algum tema gramatical eh: não coloca o tema gramatical na: logo no começo da aula vai falando tenta com que eles usem a estrutura que você ... supostamente pensou que eles fossem usar ... e: quando for assim “ah: ta:” ... aí você coloca alguma frase assim que alguém falou ...tem aquela estrutura e aí você explica a partir disso [...]

Os segmentos dos quais esses trechos foram extraídos foram classificados como Ação Experiência primeiramente por representarem uma síntese das práticas de planejamento, conforme rotineiramente realizadas pela professora. Dessa forma, apesar de apresentar instruções sobre a maneira como a sósia deve realizar o planejamento da próxima aula (*você leva todo esse material*), Taylor parece enfatizar as dimensões recorrentes e estáveis dessa atividade, tais como o uso do livro didático como guia (*você abre o livro*) e a verificação do cronograma de aulas (*você vê se tem algo faltando*), apesar de ele já ter sido concluído pela professora (*eu já terminei tudo*). Além disso, a atribuição de um agir cognitivo à sósia (*ter a ideia da aula montada, fica mais fácil e você pensou*) remete a uma sedimentação em relação a essas ações.

Isso faz com que diversas instruções dadas à sósia no decorrer das outras sessões sejam de certa forma retomadas e confirmadas nestes trechos. Assim, as ferramentas que devem ser usadas para a realização do planejamento são o livro didático (*que dá pra trabalhar alguma coisa com eles*) e o caderno (*você anota tudo aqui*). É a partir do primeiro que acontece a concepção ou idealização da temática da aula, mesmo que todas as unidades já tenham sido trabalhadas. Essas ideias, ainda desconexas, são registradas no caderno e vão dar origem, conforme demonstro a seguir, ao plano de aula exigido pelas instâncias reguladoras (tutora e professora supervisora). É também importante salientar a sugestão de pesquisar

outros textos (*você vai em busca desse texto*), decisão que parece estar relacionada à dimensão subjetiva, já que é marcada por uma modalização pragmática (*se você quiser procurar*).

Frente à recorrência dessas tarefas, organizadas como Ação Experiência, pode-se inferir que Taylor possui um modelo que organiza os procedimentos necessários para o planejamento das aulas e continua recorrendo a ele, mesmo que a situação seja diferente. Esse modelo parece constituir para a professora um modelo de ação (BRONCKART, 2008a) pertencente ao gênero profissional.

Também parece estar estabilizada a sequência, referenciada em outros excertos, na qual a própria aula deve ser organizada: iniciar com a proposição de uma discussão que engaje os alunos na mobilização do meio (Excerto 7); apresentar um texto sobre a temática debatida (Excerto 10); promover a produção oral dos alunos durante a aula (Excerto 7) e, a partir dessa última, explicitar algum conteúdo gramatical (Excertos 8 e 15).

A dificuldade inerente à tarefa de planejamento da aula também é tematizada por Taylor no comentário escrito, conforme o trecho a seguir.

Comentário 5 – O livro didático na tarefa de planejamento

“Preparar aulas já é difícil por si só, imagina quando não se tem de onde tirar assunto. No meu caso, terminamos (os alunos e eu) o **livro** umas 3 semanas antes das aulas acabarem, e isso dificultou um pouco o preparo das aulas, não que eu siga o **livro** à risca, mas **ele** ajuda às vezes quando estamos em busca de temas para as aulas, ou para vermos os assuntos que ainda precisam ser abordados.”

Se nas sessões anteriores foi evidenciada uma alteração na atividade de Taylor a fim de acomodar o livro didático como ferramenta de trabalho, nesta sessão pode ser percebido um movimento de modificação da atividade no sentido oposto. Assim, parece ter sido definido um importante papel ao livro didático no estabelecimento de temáticas e conteúdos a serem trabalhados em aula, ainda que ele não seja *seguido à risca*. Desse modo, parece ainda estar em curso um processo de aprendizagem da utilização dessa ferramenta, marcado por atribuições de funções a ela (CLOT, 2007) a partir da dimensão coletiva e da experiência individual envolvidos nesse percurso.

As instruções textualizadas em Ação Experiência têm como pano de fundo algumas peculiaridades da aula a ser planejada. Essa contextualização é realizada por Taylor em um segmento de Ação Ocorrência, ilustrado no Excerto 19.

Excerto 19 – Taylor (S.5.2 (trecho) – Ação Ocorrência)

T: eh: então ... a aula da semana que vem não tá preparada ainda ... ah: ... provavelmente na segunda-feira ... a professora PS ((professora da disciplina de Estágio Supervisionado)) ... vai te observar porque você é aluna de estágio sete

S: uh:

T: e ela vai observar a turm/ a: o primeiro grupo ... só que: tem um pequeno problema porque: vai ter o PSS⁵⁸ pela manhã

[...]

T: ma:s eu não se/ assim eu não sei se os alunos realmente vêm [...] e: eles chegam MUITO tarde muito atrasados

S: ess/ a turma da: das três?

T: das três ... e: ... aí ... então eu mandari/ vou mandar um e-mail pra eles no final de semana porque aí você já fica um pouco mais aliviada na segunda

S: ((ri))

T: eh: pra: pedir pra eles chegarem um pouco mais cedo e pra que eles compareçam ... na aula

[...]

O texto deste segmento, que está organizado em Discurso Interativo, é marcado por uma grande variedade em termos de referência temporal e marcas de agentividade. Isso pode ser explicado pela sobreposição de dois planos enunciativos, provocado pelo procedimento de geração de dados. O primeiro faz referência à relação de Taylor (projetada sobre a sósia) com sua professora supervisora (*a professora PS vai te observar*) e é influenciado pelas características do grupo de alunos (*eles chegam muito tarde*) e por questões institucionais (*vai ter o PSS*), tendo em vista a avaliação, não apenas institucional mas também subjetiva, que se efetiva nessa relação. O segundo remete à relação de Taylor com a sósia e diz respeito a comportamentos e estados atribuídos a essa última (*você é aluna, você fica aliviada*) e aqueles desempenhados pela própria professora (*eu não sei, eu vou mandar um e-mail*).

Dada essa sobreposição de contextos, as tarefas a serem supostamente cumpridas pela sósia são também marcadas pelas prescrições direcionadas à atividade de Taylor. Assim, ao tematizar a relação com a professora supervisora (também projetada sobre a sósia) e os materiais que fazem a mediação dela, pode-se perceber a figuração da Ação Canônica, conforme ilustra o Excerto 20.

Excerto 20 – Taylor (S.5.10 (trecho) – Ação Canônica)

T: lembrando que a PS vai ... observar aula é o seguinte tem que fazer um plano bem direitinho

S: uh

T: estruturadinho bonitinho ... o que seria esse **plano**? é: você colocar o tema da aula os objetivos dessa aula: o:s procedimentos ... tudo o que você vai fazer na aula e: os recursos que você vai usar ... eu acho que é só isso ... pelo que eu lembro de um **plano de aula** eh: ... vai ser o plano DESSA AULA e aí você vai recolher todos os **planos** da unidade

⁵⁸ Processo Seletivo Simplificado que era realizado, na época da geração de dados, para entrada de novos alunos na universidade. Tradicionalmente as aulas eram canceladas nos três turnos no dia em que ele era realizado.

passada ... que é da unidade dez porque: PS disse que: queria ... além do plano ela quer o:s os outros materiais que você trabalhou durante: a unidade

[...]

S: mas é só digitar ... só pego os planos [e digito

T: [é: você:

S: que eles já tão estruturados é isso?

T: é: daí você vai ... assim o que tá mais estruturado é a parte dos procedimentos e os recursos que você vai utiliza:r / que você utilizou naquelas aulas aí você tem que: ajeitar só: a parte: dos objetivos

S: uh:

T: de cada de cada aula

S: ajeitar significa:

T: pen-sar-sobre re-fle-tir-sobre es-cre-ver-sobre ((rindo))

S: porque eles não não estão escritos

T: isso

[...]

T: e: aí você vai ter que entregar tudo isso pra PS na segunda

[...]

T: o **texto** que você procura:r ... que você for utilizar na aula ... você tem que ... eh: ver se: os alunos vão realmente compreender aquilo pro: no: pro nível deles ... e aí você tem que ler ele mi-nu-ci-o-sa-men-te ... pra ver todas as pala:vras quais palavras eles poderiam pergunta:r que eles não vão entender no **te:xt**o ... ou alguma estrutu:ra: tudo isso você tem que pesquisar ... eh também levar o **dicionário** porque aí: eles vão perguntar palavras que você provavelm/ algumas ... que você não sabe: como dize:r tem o **dicionário** lá pra te ajudar não tem problema nenhum olhar no **dicionário** ... eu acho [...]

O caráter normativo do Excerto 20 fica demarcado pela presença extensiva de modalizações deônticas na prescrição das tarefas a serem realizadas pela sósia (*tem que fazer um plano, você tem que ler ele*). Além disso, podem ser identificadas formas verbais na forma impessoal (*vai ser, pensar sobre e levar*, por exemplo) e com pronomes de valor genérico (*é você colocar*). Essas características são sobrepostas ao procedimento de instruir a sósia a cumprir as tarefas necessárias (*você vai recolher, você não sabe*), o que dá origem ao Discurso Teórico-Interativo nestes segmentos.

Desse modo, é possível inferir que Taylor transfere à sósia a responsabilidade por realizar tarefas que já foram, por sua vez, prescritas a ela. Dentre as prescrições podem ser percebidas as de produzir um plano de aula que siga as demandas da esfera institucional (*tem que fazer um plano bem direitinho*), recolher os planos e materiais utilizados em aulas passadas (*ela quer os outros materiais que você trabalhou*) e entregar esse material à professora supervisora (*você vai ter que entregar tudo isso pra PS na segunda*). O caráter institucional dessas tarefas é reforçado pela expressão *pensar sobre, refletir sobre, escrever sobre*, corriqueiramente atribuída à esfera acadêmica de formação de professores.

Há, ainda, outro conjunto de normativas, que podem constituir auto-prescrições ou regras de ofício (AMIGUES, 2004) e dizem respeito às tarefas de organizar o plano de acordo com o modelo conhecido pela professora (*pelo que eu lembro*), aquela já evidenciada anteriormente de utilizar materiais extras durante a aula (*o texto que você procurar*) e o de evitar imprevistos durante a realização da aula, tais como o texto selecionado ser muito difícil para os alunos (*ver se os alunos vão realmente compreender aquilo*) ou não poder responder a alguma pergunta realizada por eles (*eles vão perguntar palavras que você não sabe*). É interessante perceber que essa última dimensão, que diz respeito à construção de recursos internos que possibilitam o agir, já havia sido tematizada no Excerto 10, também como Ação Canônica.

Quanto à relação com a professora supervisora, ela é mediada principalmente pelo plano de aula. Desse modo, pode-se inferir que a sósia deve produzir um documento a ser entregue à supervisora a partir das anotações realizadas por Taylor em seu caderno (*o que tá mais estruturado é a parte dos procedimentos e os recursos que você utilizou*), ou seja, o plano de aula recorrentemente preparado e utilizado pela professora e mencionado no Excerto 14. Assim, é possível concluir que o plano de aula que atua de fato como ferramenta docente é aquele registrado no caderno, que cumpre a função de prefigurar a atividade da professora. Por sua vez, o plano de aula a ser entregue à supervisora ou à tutora (Excertos 6 e 10) parece cumprir uma função reguladora apenas e constitui uma reformulação das primeiras anotações. Isso indicaria que o plano de aula institucional não constitui de fato uma ferramenta de trabalho, mas outra tarefa a ser cumprida.

Já no que tange à relação com os alunos durante a aula, ela é mediada principalmente por um texto, previamente selecionado e preparado (*o texto que você procurar*), e pelo dicionário (*também levar o dicionário*). As ações de pesquisar um texto durante o planejamento da aula e de disponibilizar dicionários aos alunos durante a aula já foram tematizadas em outras sessões (Excertos 6, 7, 11 e 17). Entretanto, na presente sessão, essas tarefas modificam-se tendo em vista o processo de avaliação em face.

Se anteriormente, o texto precisava adequar-se à temática da aula, agora ele precisa ser adequado ao nível de conhecimento dos alunos e, de certa forma, da própria sósia. Isso indica que Taylor instrui a sósia a preparar, nesse momento, seus recursos externos e internos para a condução da aula. Também o dicionário tem sua função adaptada, uma vez que, em outras sessões, ele era usado em aula como suporte às tarefas de produção textual dos alunos e, neste caso, ele oferece *ajuda* à própria sósia (Excerto 5). Ainda assim, a atribuição dessa função ao dicionário parece ser conflituosa para Taylor, que contrapõe uma representação sobre sua

adequação conforme atribuída ao gênero docente (*não tem problema nenhum olhar no dicionário*) a uma representação subjetiva (*eu acho*). É o pertencimento dessa conduta às proto-operações previstas no gênero (CLOT; FAÏTA, 2000) que parece estar em jogo nesse conflito.

Essas modificações nas funções das ferramentas no decorrer das sessões serão discutidas no capítulo seguinte. Por ora, apresento no Quadro 8 uma sistematização dos resultados desta sessão de Instrução ao Sósia.

Quadro 8 – Síntese da Sessão 5 realizada com Taylor

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>6</u> / 9 / <u>12</u>	Planejamento da aula	Planejamento e preparação do meio	Livro didático / caderno / texto extra	Sósia
	<u>11</u>	Descrição do grupo de alunos	X	X	X
Ocorrência	<u>2</u> / <u>13</u>	Considerações sobre a instituição	X	X	X
Acont. Passado	<u>5</u>	Procedimentos da aula	?	Livro didático	Professora
Canônica	<u>10</u>	Planejamento da aula	Regulação institucional	Plano de aula	Sósia
			Apresentação do conteúdo	Texto / dicionário	

Por se tratar de uma sessão que privilegia a tarefa de planejamento da aula, grande parte das ferramentas mencionadas diz respeito a essa função e tem como principal responsável por sua utilização a sósia. Nesse sentido, fica esclarecido o duplo estatuto que parece assumir o plano de aula na atividade de Taylor. Por um lado, ele é usado como maneira de prefigurar e registrar a interação da professora com seus alunos, momento no qual ela faz considerações sobre conhecimentos e condutas dos alunos e seus próprios. Por outro lado, o plano atua como elemento mediador entre Taylor e sua supervisora de estágio. A fim de cumprir essa função, a própria ferramenta é modificada pela professora, uma vez que ela passa a seguir um padrão formalizado e pré-definido, com vistas a promover sua aceitação e aprovação pela supervisora.

Também fica evidente o importante papel que assume o livro didático, mencionado tanto no contexto de planejamento quanto no relato das ações realizadas anteriormente. Pode-se inferir, nesse sentido, que o modelo sedimentado de planejamento de aula (Excerto 11), que prevê a utilização tanto de alguns exercícios propostos pelo livro didático quanto de outros

textos, prevalece nas representações de Taylor mesmo em face de situações atípicas. Pode ser por essa razão que a tarefa de planejamento continue sendo figurada como Ação Experiência em detrimento da caracterização, de aspecto particularizado, representada como Ação Ocorrência.

É ainda pertinente apontar o papel da linguagem enquanto mediadora do uso das ferramentas representadas na Sessão 5 (BOTA, 2009). É por meio de uma negociação constante consigo mesma, com o gênero da atividade e com a instituição formadora (representada pela professora supervisora do estágio) que Taylor constrói, questiona e ressignifica suas representações quanto às funções, por exemplo, do livro didático e do plano de aula. Ainda que não seja possível apontar evidências de apropriação dessas ferramentas, pode-se inferir a existência de um processo de aprendizagem intrínseco ao seu uso, possivelmente formando uma zona de desenvolvimento proximal (BRONCKART, 2013).

Também a sexta e última sessão de geração dos dados teve como contexto de referência uma situação pontual: a aplicação das provas escrita e oral e o encerramento do semestre letivo. Essa Instrução ao Sósia foi realizada no dia 05 de dezembro de 2011 e teve duração de cerca de 27 minutos. O texto gerado, dividido em 11 Segmentos de Tratamento Temático, apresenta sete segmentos em Ação Ocorrência (Segmentos 1, 3, 5, 6, 9, 10 e 11) e outros três em Ação Experiência (Segmentos 4, 7 e 8). Do total dos segmentos, apenas cinco são iniciados por Taylor, resultado de constantes intervenções por parte da sósia para solicitação de esclarecimentos a respeito das tarefas que precisavam ser realizadas e da maneira como conduzi-las.

As temáticas que predominam nesta sessão remetem à Organização da sala e aos Procedimentos previstos para o gerenciamento das provas oral e escrita. Assim como realizado na Sessão 1, não serão apresentados na presente análise excertos do texto coproduzido durante a interação face a face entre a professora e a sósia. Isso porque as ferramentas tematizadas são aquelas utilizadas na verificação da aprendizagem dos alunos e na atribuição de uma nota a eles. Ainda assim, é apresentada uma sistematização desses segmentos no Quadro 9.

Quadro 9 – Síntese da Sessão 6 realizada com Taylor

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	4	Organização da sala	X	X	X
	7	Procedimentos para prova oral	Verificação	(Tabela de avaliação)	Professora
	8	Procedimentos para prova escrita	X	X	X

Ocorrência	1 / 3 / 5 / 9	Procedimentos para prova escrita	Preparação do meio	Provas / som / áudio	Sósia
	6 / 11	Procedimentos para prova oral	Verificação da produção	Lista de avaliação	
	10	Considerações sobre instituição	Regulação	Cadernetas	

Dado o contexto de referência, as ferramentas representadas durante essa sessão se relacionam, em sua maioria, à função de verificação da produção dos alunos. Desse modo, quando feita uma comparação com as sessões anteriores, percebe-se que o foco sobre o agir atribuído à sósia permanece nos segmentos em Ação Ocorrência. Entretanto, ocorre uma maior implicação de Taylor na produção linguageira que ocorre durante a Instrução ao Sósia nos segmentos de Ação Experiência. Também a temática tratada nesses segmentos se altera, uma vez que neles Taylor passa a ilustrar o agir para que seja reproduzido pela sósia, o que antes era realizado em Ação Acontecimento Passado.

Uma síntese a respeito dos principais resultados da análise dos textos co-produzidos por Taylor nas sessões de Instrução ao Sósia é apresentada em seguida. Nela são enfatizadas as relações entre as funções que as ferramentas docentes assumem e as Figuras de Ação nas quais essas representações são construídas.

5.1.1 Discussão e síntese da análise da atividade de Taylor

Os principais resultados alcançados pela análise dos textos co-produzidos por Taylor e a sósia/pesquisadora dizem respeito às funções atribuídas às ferramentas docentes implicadas na atividade da professora. Com vistas a simplificar essa sistematização, divido as discussões em dois momentos, de acordo com a principal função cumprida pelas ferramentas: no primeiro grupo constam aquelas ferramentas que são referenciadas, prioritariamente, a partir das funções de planejamento e regulação da atividade e, no segundo, aquelas que são, prioritariamente, representadas como cumprindo as funções de apresentação e manipulação do conteúdo. Embora tal recorte não seja estável e apresente sobreposições de funções em uma mesma ferramenta, ele possibilita uma sistematização das análises propostas na seção anterior.

Com relação às ferramentas, cabe ressaltar que somente serão aqui discutidas aquelas que foram mencionadas em duas ou mais sessões da Instrução ao Sósia. Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, foi necessária a proposição de um olhar longitudinal aos dados, que acompanhasse as representações da professora e suas possíveis ressignificações.

Reconheço, entretanto, que o trabalho docente acontece a partir e pela mediação de inúmeras ferramentas, usadas com distintos propósitos, muitas das quais foram usadas por Taylor em diferentes aulas (por exemplo, tirinhas cômicas, fotos e filmes).

A partir dessas considerações, apresento a seguir o Quadro 10, que sintetiza as ferramentas representadas por Taylor a partir das funções de planejamento e regulação.

Quadro 10 – Síntese das funções de planejamento e regulação nas ferramentas representadas por Taylor

Ferra- menta	Segmento	Figura de Ação	Função	Respon- sável	Envolvidos
Dicionário	1.9 – Excerto 5 “se você tiver alguma dúvida também”	Experiência	Planejamento	Sósia	Sósia
	2.7 – Excerto 6 “é sempre bom levar”				Alunos
	5.12 – Excerto 20 “não tem problema nenhum olhar no dicionário”	Canônica	Manipulação		Sósia Professora
Plano de aula	2.4 – Excerto 10 “tem que pesquisar um pouquinho antes pra preparar a ficha”	Canônica	Regulação	?	Sósia Tutora Professora
	2.7 – Excerto 6 “repassar o plano de aula”	Experiência	Planejamento		Sósia
	4.2 – Excerto 14 “tu vai dar uma olhada de novo”				
	5.9 – Excerto 17 “você anota tudo aqui”				
	5.10 – Excerto 20 “tem que fazer um plano bem direitinho”	Canônica	Regulação	?	Sósia Supervisora Professora

Com relação ao dicionário, pode-se argumentar que ele passou por um processo de ressignificação durante a geração dos dados. Inicialmente, ele é integrado por Taylor em uma atividade individual, como forma de tirar dúvidas surgidas durante a aula (Excerto 5), o que indicaria uma figuração de Ação Interna. Em seguida, ele é representado em relação à atividade dos alunos e coletiva (Excertos 6 e 20), o que pode ser interpretado como Ação Externa mediada. Essa mudança é também acompanhada por um debate a respeito do estatuto dessa ferramenta no trabalho docente. Por um lado, parece haver um reconhecimento social da importância dessa ferramenta, percebido pelas expressões *é sempre bom levar* e *não tem problema nenhum*. Por outro lado, tal adequação parece ainda estar sendo analisada por Taylor (*eu acho*). Esse conflito pode ser um indício do reconhecimento de um debate a

respeito dessa ferramenta (BRONCKART, 2013) e a tentativa de definir o lugar que ela ocupa em sua atividade.

Dois aspectos podem estar relacionados à manutenção do debate entre o uso representado como social e aquele individual. O primeiro refere-se à função atribuída por Taylor ao dicionário. Nos dois primeiros casos (Excertos 5 e 6), ele figura como ferramenta utilizada na preparação do meio. Já no terceiro segmento (Excerto 20) ele é mencionado como ferramenta de manipulação do conteúdo, a ser usado durante a aula. O segundo aspecto que pode ter levado ao conflito de representações é a presença da professora supervisora de estágio durante a aula (Excerto 20). Nessa situação, Taylor parece representar a si mesma não apenas como professora, mas também como aluna que procura receber a confirmação e a aprovação a respeito de suas decisões didático-pedagógicas (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004), seja da supervisora seja da sócia que co-analisa seu trabalho.

Esse aspecto característico da relação de Taylor com a instituição formadora é também percebido na mediação possibilitada pelo plano de aula. As representações em relação a essa ferramenta também são heterogêneas, variando de um uso controlado e formalizado (Excertos 10 e 20) até um uso aparentemente livre e individualizado (Excerto 17). Na primeira situação, pode-se perceber a forte presença de prescrições sociais e, portanto, da dimensão normativa vinculada à ferramenta, marcadas pelas expressões *tem que pesquisar*, *tem que fazer* e *bem direitinho* e pela textualização em Ação Canônica. Essa dimensão, que pode revelar a busca de adequação a um determinado modelo de ação (BRONCKART, 2008a) previsto no gênero docente, é ainda evidente pelo apagamento do sujeito responsável pela ação, uma vez que predominam as formas impessoais e generalizadas.

Quanto ao que parece ser um uso particular do plano de aula (Excerto 17), ele acontece textualizado como Ação Experiência. Ainda assim, o texto produzido por Taylor coloca prioritariamente a sócia como principal responsável por essa tarefa (*você anota e as ideias que você vai tendo*), um indicativo de distanciamento em relação a sua atividade e, possivelmente, da realização de uma análise dessa. Entre essas duas atividades, entretanto, parece ser construída uma relação que se estabelece, como mostra a análise do Excerto 20, na conversão de um plano de aula pessoal naquele institucionalizado e alvo de avaliações. Além disso, a própria tarefa de produção e utilização do plano demonstra um caráter híbrido e mediado, no qual ações realizadas primeiramente entre a professora e sua tutora (Excerto 6) passam a ser instruídas à sócia (Excerto 14), como uma regra do ofício: revisar o plano antes da aula a fim de evitar contratempos.

Cabe ainda ressaltar que não é recorrente a implicação dos alunos no uso dessas ferramentas, que parecem ter como principal função permitir a atividade da própria professora sobre o meio. Na maior parte das vezes eles são representados como destinatários da ação da professora/sócia (Excerto 6, por exemplo). Esse aspecto modifica-se ao ser realizada a análise das ferramentas empregadas na mobilização do meio e na manipulação do conteúdo, conforme sistematizadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Síntese das funções de mobilização e manipulação nas ferramentas representadas por Taylor

Ferramenta	Segmento	Figura de Ação	Função	Responsável	Envolvidos
Pergunta / discussão	2.8 – Excerto 7 “você pode perguntar naturalmente”	Ocorrência	Mobilização	Sócia	Alunos
	5.10 – Excerto 20 “primeiro começa com sei lá por uma discussão”	Experiência			
Material extra	2.8 – Excerto 7 “aí apresentar pra eles as tirinhas”	Ocorrência	Mobilização	Sócia	Alunos
	3.14 – Excerto 12 “se o filme não der certo”				
	4.8 – Excerto 15 “isso aqui vai levar eles a usarem o passado”				
	5.9 – Excerto 17 “se você quiser procurar algum texto extra”	Experiência	Planejamento		Sócia
Produção / quadro negro / explicação	2.10 – Excerto 8 “as frases deles coloca no quadro e a partir daí você explica”	Ocorrência	Manipulação	Sócia Alunos	Alunos Sócia
	Sessão 2 – Comentário 1 “Dica: nunca faça isso em sala de aula.”	X			
	4.8 – Excerto 15 “mas também não explica nesse momento”	Ocorrência			
	Sessão 4 – Comentário 4 “Eu acho que eu não sei explicar gramática muito bem.”	X			
	5.12 – Excerto 18 “aí você explica a partir disso”	Experiência			
Livro didático	3.3 – Excerto 13 “eu tô usando um pouco mais o livro”	Acont. Passado	?	Professora	Alunos
	3.14 – Excerto 12 “aí eles vão fazer essa	Ocorrência	Manipulação	Sócia Alunos	Sócia Alunos

	atividade”				
	3.19 – Excerto 11 “vê se pode aproveitar alguma coisa daqui”	Experiência			
	Sessão 3 – Comentário 3 “é muito difícil adaptar as atividades do LD para as aulas”	X	Planejamento	Sósia	Sósia
	5.9 – Excerto 17 “você abre o livro”	Experiência			
	Sessão 5 – Comentário 5 “não que eu siga o livro à risca.”	X			
Produção / quadro / livro	4.10 – Excerto 16 “aqui no livro tem uma explicaçãozinha”	Ocorrência	Manipulação	Sósia Alunos	Alunos Sósia

No que tange à mobilização do meio aula e à apresentação do conteúdo a ser discutido, Taylor parece organizar sua atividade a partir de uma regra de ofício que prevê que os diferentes momentos da aula devem ser iniciados por discussões. Inicialmente, elas devem ser conduzidas na língua espanhola e assemelham-se a conversas cotidianas (Excerto 7). Em um segundo momento (Excerto 20), essas discussões parecem ser prefiguradas pela professora, que indica à sósia as perguntas que devem ser utilizadas para a mobilização do meio didático. O caráter prefigurado da ferramenta perguntas pode ser ainda inferido pela sua textualização como Ação Experiência e, portanto, como procedimento recorrente e potencialmente estável.

Como auxiliar nesse momento de mobilização, a professora indica o uso de materiais extras, que servem para iniciar a discussão pretendida e definir sua temática. Uma vez que a seleção desses materiais é realizada por Taylor nos segmentos em Ação Ocorrência, cabe à sósia introduzi-los em aula e fazer com que os alunos participem da constituição desse meio. Assim como percebido em outras ferramentas, na Sessão 5 o foco da instrução desloca-se para os procedimentos de planejamento, e são indicadas à sósia maneiras cotidianas, na atividade da professora, de encontrar e preparar esses materiais para a aula em questão.

A representação a respeito das ferramentas pergunta, discussão e material extra está intimamente relacionada a outro conjunto de ferramentas: a produção linguística, o quadro negro e a explicação. Nesses dois conjuntos, fica evidente a referência ao agir da professora/sósia sobre os alunos, a fim de fazê-los participar da aula. Essa representação pode ser interpretada como Ação Externa mediada, uma vez que a sósia é instruída a estimular a

produção oral/escrita dos alunos à medida que o prosseguimento da aula e suas ações futuras dependem dessa produção (Excerto 8 e Comentário 1).

Apesar da representação sobre o conjunto produção – quadro negro – explicação permanecer constante até a Sessão 5 (Excerto 18), a maneira de realizar esse último momento apresenta modificações. Inicialmente, não há qualquer instrução sobre a maneira de conduzi-la, sendo apenas mencionado que ela deve mostrar aos alunos *como se deve falar* (Excerto 8). Tal instrução parece se especificar na Sessão 4, quando a sósia é instruída a observar a produção dos alunos, a fim de perceber se eles utilizam *a forma que tá no livro* (Excerto 15). Parece haver, desse modo, uma tentativa de integração do livro didático às suas aulas e um processo de aprendizagem relacionado a esse uso, vinculado, possivelmente, a uma avaliação negativa a respeito de sua própria capacidade de atender às expectativas dos alunos (Comentário 4), situação que parece ser conflituosa para a professora.

Esse processo pode ser visualizado no acompanhamento das sessões de instrução realizadas. Desse modo, o livro didático não é mencionado durante a Sessão 2, quando a sósia é instruída a conduzir a aula a partir de outras ferramentas produzidas e adaptadas pela professora sob supervisão de sua tutora. Já na Sessão 3, o livro figura como a principal ferramenta a ser usada durante a aula, uma vez que a sequência e o conteúdo ali propostos devem ser seguidos. O livro parece ser representado, assim, como fonte de prescrições para a sósia/professora e como ferramenta de manipulação do conteúdo para os alunos (Excerto 12). É especificamente nesse momento que podem ser identificadas representações de Ação Externa, na medida em que os alunos figuram como principais responsáveis pelo uso dessa ferramenta.

A incorporação do livro didático às aulas parece estar envolvida em um conflito do qual participam os alunos, a professora e a representação que ela faz a respeito do gênero profissional. Dos alunos parte a solicitação de utilização dessa ferramenta em aula (Excerto 13), o que parece ir de encontro à avaliação que Taylor faz a respeito do livro didático, uma vez que seu texto é marcado por modalizações apreciativas de cunho negativo, tais como *eu achei horrível* (Excerto 13), *geralmente não tem coisas interessantes* (Excerto 11) e *é muito difícil adaptar* (Comentário 3). Ainda assim, cabe ressaltar que não há, na Sessão 3, instruções claras quanto à maneira como a sósia deve utilizá-lo em aula. Isso pode indicar que, para Taylor, o livro didático seja intrínseco ao gênero docente e participa de um modelo de ação (BRONCKART, 2008a) que prevê sua utilização enquanto ferramenta de mobilização e manipulação do conteúdo.

No entanto, quando há referência ao livro enquanto ferramenta usada para o planejamento das aulas, as instruções são mais detalhadas (Excertos 11 e 17). Isso, aliado ao fato de que esse procedimento é textualizado em Ação Experiência, pode indicar que a professora tenha já estabilizado essa função cumprida pela ferramenta. A representação dessa atividade pode ser identificada como Ação Interna (BULEA et al., 2013), ainda que projetada sobre a sósia, pois trata dos procedimentos adotados pela professora para prefigurar, principalmente, seu próprio agir. Além disso, Taylor parece buscar adequar suas instruções (e sua atividade) a uma regra de ofício que prevê que o livro didático pode ser usado para definir a temática e o conteúdo a ser tratado em aula (Comentário 5), mas outros materiais devem ser usados pelo professor para apresentá-los em sala de aula.

Esse processo de aprendizagem e de descoberta quanto ao papel do livro didático em suas aulas parece ter levado Taylor, na Sessão 4, a constituir um novo conjunto de ferramentas, no qual figuram a produção linguística dos alunos, o quadro negro e a explicação proposta pelo livro didático (Excerto 16). O conflito marcado pela inserção dessa última ferramenta no conjunto já aparentemente estabilizado pode ser percebido pela expressão *não tem problema nenhum* relacionada à ação de abrir o livro na parte da explicação. Ele também pode ser inferido a partir do que parece ser uma justificativa para sua utilização, que novamente é originada nos alunos, que *cobram muito explicação de verbo*.

A busca por solucionar esse conflito leva a professora a tentar constituir o livro didático enquanto meio para a ação e não apenas prescritor de tarefas para os alunos e para si mesma ou a sósia. Nesse sentido, Taylor instrui a sósia a usar uma parte específica do material com um propósito que satisfaça suas regras de ofício e se integre a outras representações (*e aí você explica isso com eles*). Esse movimento parece levar novamente à representação da Ação Ocorrência Externa, que prevê a participação dos alunos como requisito para a constituição do meio e da própria ação da professora/sósia. Ainda que não seja possível afirmar que tenha ocorrido a apropriação dessa ferramenta, essa reorganização da ação representada por Taylor a partir do livro didático pode ser indicativa de uma nova significação e de uma resolução, ainda que provisória, para o conflito estabelecido entre a atividade solitária de Taylor, no que se refere às suas representações e à tarefa de planejamento voltado a si mesma, e a atividade mediada pelos alunos e pelos modelos de ação previstos no gênero docente (BRONCKART, 2013).

Feitas essas considerações a respeito dos dados gerado com Taylor, apresento na próxima seção a análise dos textos co-produzidos com Lina, procurando seguir os mesmos critérios observados até então.

5.2 DIMENSÕES SUBJETIVAS E COLETIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE DE LINA

A primeira das cinco sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Lina, cujas transcrições encontram-se no Apêndice E, ocorreu no dia 11 de maio de 2011 e teve duração de cerca de 40 minutos. A tarefa tomada como referência para o procedimento foram as aulas, para os grupos de Nível 1 e 4 de Língua Inglesa, que aconteceriam no dia seguinte, mas que ainda não estavam totalmente preparadas. Essas aulas foram destinadas por Lina, a pedido dos alunos, para uma revisão dos conteúdos trabalhados até então, tendo em vista a prova que aconteceria, nos dois grupos, na semana seguinte. O texto resultante da co-análise da atividade da professora foi dividido em 24 Segmentos de Tratamento Temático, sendo que três deles foram caracterizados como Relato Interativo e todos os outros como Discurso Interativo. A sósia/pesquisadora foi responsável pelo início de 15 segmentos, nos quais lançava perguntas que visavam a obtenção de esclarecimentos e detalhamentos em relação às tarefas sendo representadas. Tais intervenções fizeram com que o texto, especialmente nos últimos segmentos, apresentasse características semelhantes às de uma entrevista oral (RODRIGUES, D., 2010).

Dos segmentos analisados nesta pesquisa, sete representam as ações textualizadas como Ação Experiência (Segmentos 3, 5, 12, 18, 19, 21 e 24), doze como Ação Ocorrência (Segmentos 2, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 22 e 23) e outros três como Ação Acontecimento Passado (Segmentos 4, 7 e 16). As temáticas tratadas nos primeiros dizem respeito, principalmente, à organização do material para o início das aulas e à relação estabelecida com os alunos. Já os segmentos caracterizados como Ação Ocorrência remetem à condução das aulas e à interação com os alunos durante elas. Os segmentos em Ação Acontecimento Passado, por sua vez, relatam fatos ocorridos em aulas anteriores, a fim de contextualizar a tarefa em foco. A apresentação e a análise dessas temáticas serão realizadas de acordo com a mesma sequência utilizada anteriormente. Assim, em cada sessão serão discutidos inicialmente os segmentos característicos da Ação Experiência, seguidos por aqueles da Ação Ocorrência e, por fim, os classificados como Ação Acontecimento Passado ou outra Figura de Ação identificada.

A questão da organização do material e da sala de aula é textualizada por Lina em três segmentos distintos, o que pode indicar uma valorização dessa tarefa, a fim de que a aula planejada possa acontecer posteriormente, preocupação caracterizada por Saujat (2004b) como característica da atividade de professores iniciantes. Dentre esses segmentos, apresento

a seguir o Excerto 21, iniciado pela sósia, que solicita esclarecimentos quanto ao material necessário para a condução da aula.

Excerto 21 – Lina (S.1.18 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: e qual é o material que eu tenho que levar junto então?

L: então eu sempre levo: os **livros** né **dos alunos** que: tem ... não sei porque mas eu trago o **livro do professor** até porque assim se: ... de repente ... deixo guardadinho lá se surgir alguma: ... não sei alguma / que a gente nunc/ eu nunc/ nunca recorri a **ele** não mas assim às vezes pode surgir né ... sei lá de repente alguma coisa ... daquela: ... atividade e eu “eita ... né vou aqui dar uma olhadinha disfarçadamente rápida” ... mas eu levo **ele** pra deixar **ele** lá do lado o **do professor**

S: uhu

L: e: eu sempre levo a minha aula preparada num / num **bloquinho** ... que eu: eu preparo ela num **bloquinho** e levo junto / o **bloquinho** está sempre lá comigo ... porque: é como se tivesse um: um ponto assim que eu vou seguindo só que eu não: vou / não fico lá olhando lá o tempo todo / de vez em quando você quando eles tiverem fazendo lá atividade você olha pra ver assim: “ah agora eles tão fazendo essa atividade então ... tem essa próxima aqui” mas não não recorro o tempo todo porque / pra que eles não reparem também que você: fica seguindo um: um esquema né ... na verdade esse **bloquinho** fica lá mas que também eu anoto coisas assim do: / algumas observações que eles fazem algumas dúvidas que às vezes eu não: não consigo tirar na hora eu digo “não peraí que vejo isso pra você” aí anoto no **bloquinho** / sempre deixo **isso** lá com **lápiz** ... certo? ... eh: basicamente isso

[...]

O Excerto 21 é marcado pela implicação da professora em seu texto e pela representação do caráter generalizado de suas ações, marcado pelos verbos em tempo presente e pelos advérbios de tempo (*sempre, nunca, às vezes*). Essas marcas revelam o caráter recorrente com que essas ações são desempenhadas por Lina, o que pode indicar certa sedimentação dessas práticas, aspecto característico da Figura de Ação Experiência, que pode ser classificada como Interna. É pertinente atentar para o uso do pronome *você* neste excerto. Em uma das ocorrências, Lina parece estar retomando a proposta de deslocar sua atividade para que seja realizada pela sósia (*você olha pra ver assim*). Na outra ocorrência, entretanto, não é possível definir se esse pronome refere-se à interlocutora ou é usado com valor impessoal (*você fica seguindo um esquema*).

É a relação dessa ação com a ferramenta *bloquinho* que pode revelar uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) seguida por Lina, a qual prevê que o professor não deve consultar com frequência suas anotações e, se precisar fazê-lo, deve ser com discrição (*pra que eles não reparem*). Essa representação pode estar relacionada àquela de professor como aquele que domina o conteúdo a ser ensinado e as metodologias apropriadas para tal. Desse modo, ainda

que o *bloquinho* seja uma ferramenta importante para a professora (aspecto que é também percebido no Excerto 26), o seu uso parece ser representado como controverso, uma vez que Lina explicita outros motivos pelos quais o utiliza (*na verdade, eu anoto algumas observações*). Além disso, a professora oferece instruções relativamente precisas quanto à maneira como o bloquinho deve ser usado (*quando eles tiverem fazendo lá atividade*).

Além do *bloquinho*, é também mencionado no Excerto 21 o livro didático, composto pelo livro do aluno e o do professor. Enquanto o uso do primeiro parece ser naturalizado (os *livros dos alunos que tem*), a pertinência do segundo parece ser questionada por Lina, que revela ainda não ter recorrido a ele durante as aulas. A exemplo do que foi percebido com relação ao *bloquinho*, o uso do livro do professor durante a aula parece ser avaliado negativamente pela professora, que admite poder usá-lo, se for necessário, apenas com *uma olhadinha disfarçadamente rápida*. Mesmo assim, essa ferramenta parece ser usada pela professora como ponto de apoio para a solução de imprevistos que possam ocorrer (*se surgir alguma*). Essa representação pode indicar uma atribuição de certa autoridade ao livro didático, na condição de material a recorrer no caso de problemas e dúvidas.

Parece haver, assim, uma representação de que o livro didático, especificamente o livro do professor, participa do gênero profissional docente como ferramenta de planejamento voltada ao professor, aspecto que será retomado na discussão do Excerto 24. Entretanto, sua utilização com outras funções parece não fazer parte das proto-operações (CLOT; FAÏTA, 2000) identificadas por Lina para o trabalho docente. É possível argumentar que se desenvolve um processo de aprendizagem no que se refere a essa ferramenta, com vistas a torná-la pessoal e a reconhecer novas ações possíveis a partir dela (CLOT, 2007).

O papel preponderante do livro didático no planejamento e também na mobilização do meio pode ser percebido no Excerto 22. Nesse segmento, ao falar sobre os procedimentos para o início da aula, Lina informa que a temática a ser tratada em aula é definida por essa ferramenta, ainda que a introdução desse tema seja realizada por meio de outros materiais preparados e disponibilizados pela professora.

Excerto 22 – Lina (S.1.19 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

L: aí: quando eles entram eles já vão se sentando no lugarzinho de:les / eu já ... cumprimento né sempre / você dá boa tarde a eles em inglês mesmo ... e: ... daí você já começa né ... eh: ... sei lá se você quiser perguntar / às vezes eu pergunto como é que eles estão só pra: eh: ... sei lá dar esse ... *feelinzinho* ... então aí / *feelinzinho* ((ri))

S: ((ri))

L: então eh: depois disso ele:s já eh: entram mas ... eles não abrem os livros eu sempre entro com alguma coisa ah: relativa a/ ao que a gente vai ver na **unidade** o tema

[...]

Esse segmento identificado como Ação Experiência também apresenta a predominância dos verbos em tempo presente e a presença de advérbios de tempo (*já, às vezes*). Entretanto, ainda pode ser percebida uma tentativa de manter o deslocamento da atividade em direção à sócia. Nesses momentos, Lina oferece à sócia possibilidades de ação (*se você quiser perguntar*), tendo por base sua experiência (*às vezes eu pergunto*). Participam ainda dessa atividade os alunos, representados em relação a ações corriqueiras e recorrentes (*eles já vão se sentando no lugarzinho deles*). Essa representação pode indicar certa estabilidade na mobilização do meio-aula, criado pela professora e pelos alunos a partir de ações identificáveis e partilhadas (*eles não abrem os livros*), que formam uma memória coletiva (AMIGUES, 2003) que informa seus papéis nessa parte da aula, sem que seja necessária a ação da professora sobre os alunos para que esse momento se realize. Parece ser possível, nesse caso, distinguir as tarefas atribuídas por Lina a si mesma, configurando uma Ação Experiência Interna, e aquelas atribuídas aos alunos, configurando uma Ação Experiência Externa.

A ferramenta representada no Excerto 22 como participante na mobilização do meio é o livro didático. É a partir dele que a professora conduz a aula (*a gente vai ver na unidade*) e define a temática que será trabalhada. Com relação à introdução dessa temática, pode-se inferir que Lina apresente aos alunos materiais extras na parte inicial da aula. Tal aspecto pode ser melhor percebido na análise das demais sessões de Instrução ao Sócia (Excerto 36, por exemplo). No entanto, os dilemas envolvidos na seleção e na organização do material para as aulas são identificados nos segmentos em Ação Ocorrência desta sessão.

No Excerto 23, por exemplo, a seleção do material a ser utilizado e a própria realização dessas tarefas se revelam envolvidas em um conflito entre o planejamento inicial de Lina e a possibilidade de atender a uma solicitação dos alunos.

Excerto 23 – Lina (S.1.20 – Ação Ocorrência)

L: aí então amanhã pensando em amanhã ... como vai ser iniciado isso né?

S: eh: você não pensou tranquilo [diga só que você não pensou

L: [eh não / então é que e/ eu acho que: eu vou trazer primeiro as **dúvidas** deles pra depois trabalhar o *listening* porque ... se bem que nunca tá tudo mundo no começo ... mas se bem que se não tiver vai perder o *listening* então eu vou começando com as **dúvidas** de quem tá lá: hum ... é isso que ainda tá meio confuso porque eh esse pedido deles quebrou minhas pernas porque eu pretendia ... fazer a prova com eles ... aí como pisciana é muito besta né ... eu fui e: deixei: eu dei essa: ... né essa ... oportunidade aí de uma nov/ de outra revisão uma outra assim / porque a gente já teve tudo isso né já teve todas essas / já passou por essas **unidades** ... mas eles realmente

precisam de uma outra revisão porque eles ficam nervosos sei lá: / não sei essa parte gramatical se vai ter na prova se eu não dei

Neste excerto pode ser percebida a implicação de Lina, representada como responsável pelas decisões que precisam ser tomadas (*eu pretendia fazer a prova e não sei se vai ter na prova*) e pela condução das tarefas na aula do dia seguinte (*eu vou começando com as dúvidas de quem tá lá*). Parecem ser essas decisões que levam Lina a problematizar o contexto específico da aula do dia seguinte, evidenciando impedimentos que parecem ter duas dimensões complementares. A primeira diz respeito à decisão de realizar a revisão solicitada pelos alunos, caracterizada inicialmente por expressões que podem ser classificadas como modalizações apreciativas (*confuso* e *quebrou minhas pernas*) e, no final do segmento, por uma modalização lógica (*realmente*), referente ao mundo objetivo (BRONCKART, 1999). Essa alteração pode ser representativa do debate instaurado na própria professora e possivelmente gerado na interação com os alunos, uma vez que Lina parece mobilizar a voz desses como uma das justificativas da realização da revisão na aula em foco (*porque eles ficam nervosos*). No bojo desse intenso debate, que envolve dimensões (MACHADO, 2007) pessoais (*pisiciana é muito besta*), interpessoais (*esse pedido deles*) e transpessoais (*a gente já teve tudo isso*), parece ser estabelecida uma zona de desenvolvimento, na qual entram em confronto representações individuais e mediadas (BRONCKART, 2013), a partir da qual Lina procura definir uma solução pertinente para o impasse instaurado (*eles realmente precisam de uma outra revisão*).

A segunda dimensão implicada nesse conflito remete à sequência com que as tarefas podem ser realizadas em aula. Nesse caso está novamente implicada a experiência anterior de Lina quanto ao horário que os alunos costumam chegar (*nunca tá todo mundo no começo*) e à relevância das etapas planejadas para a aula, ambas marcadas pela locução de valor concessivo *se bem que*. Essas questões relativas ao planejamento da aula podem ser representativas da Ação Ocorrência Interna, uma vez que tematizam o agir tomado em seu caráter particular e contextualizado, a ser realizado pela própria professora. Tal representação do agir parece ter sido possibilitada pelo dispositivo de Instrução ao Sósia, que levou a professora a avaliar suas decisões já tomadas e a ponderar a respeito das opções disponíveis para o planejamento e a condução da aula.

A seleção de textos e exercícios a serem usados na aula seguinte é a principal temática desenvolvida no Segmento 15, cujo trecho é apresentado no Excerto 24.

Excerto 24 – Lina (S.1.15 (trecho) – Ação Ocorrência)

S: ta ... e como eu consigo o texto?

L: então ... **texto** ... isso é uma coisa que eu ia pesquisar hoje né ... não é muito liv/ tem ... **livro** da: eh: no próprio **livro do professor** ... tem lá atrás uma parte que é: acho do *End of Course Test* ... que tem uns **textinhos** que você pode us/ ... acho que são dois só que tem

S: uhu

L: e também tem o próprio **link** da da do do **livro** ... do *New English File* ... que tem na internet alguns **textos** à disposição ... o professo:r meu tutor que falou isso e aí eu vo:u / eu ainda vou pesquisar hoje né / tempo que é bom ((rindo))

S: ((ri))

[...]

Tendo em vista a tarefa em questão, o texto de Lina indica sua implicação no agir projetado para o tempo futuro (*eu ainda vou pesquisar*). A tarefa de pesquisar e definir um texto a ser usado em aula é influenciada pela sua própria experiência e conhecimento em relação aos recursos disponibilizados pelo livro didático (*acho que são dois só que tem*) e pela indicação de outros recursos disponíveis feita pelo seu tutor, referido pelo termo professor (*o professor, meu tutor, que falou isso*).

Cabe destacar neste excerto a predominância do livro didático, entendido como uma coleção que engloba também o livro do professor e o site com exercícios adicionais, na tarefa de planejamento e preparação do meio-aula. Mesmo que esse último recurso ainda não tenha sido utilizado por Lina, cabe retomar a discussão iniciada no Excerto 21, quando a professora parecia questionar a adequação do uso dessa ferramenta durante as aulas. Desse modo, a função prefigurativa (ou prescritiva) do livro do professor parece já ter sido tornada pessoal na atividade de Lina ao passo que pode ser percebido um processo de aprendizagem com relação às outras funções que ele pode cumprir no trabalho docente.

A análise do texto co-produzido por Lina e a sócia também revelou três segmentos caracterizados como Ação Acontecimento Passado. Nesses segmentos a professora informa à sócia procedimentos adotados em aulas anteriores a fim de atender às expectativas dos alunos e às suas próprias frente ao calendário e às condições materiais oferecidas pela instituição. Há ainda um terceiro segmento que pode ser indicativo da relação de Lina com outros professores, conforme ilustra o Excerto 25.

Excerto 25 – Lina (S.1.4 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

[...]

L: só aconteceu isso duas vezes na verdade meus alunos pediram iss/ eu eu sou meio assim tímida pra chegar bater e apressar o professor / eu acho que isso é errado mas meus alunos chegaram uma vez e fizeram “professora ele tá demorando demais” / já era três e dez ... aí não tinha outra sala ... aí eu bati na porta e só só o fato de eu bater na porta e me

ver com o **sonzinho** ele reconheceu que eu era a professora que / “desculpa que eu tava tomando sua aula” e já saiu / ele reconhece então não se preocupe

Este excerto é organizado em Relato Interativo e é caracterizado pelas formas verbais em tempo passado e pela implicação da professora no agir representado. Figuram também como participantes nessa ação os alunos de Lina e o professor que ocupa a sala no horário anterior ao da sua aula. O relato do incidente é permeado por considerações a respeito de características pessoais da professora que explicam sua conduta (*eu sou tímida e eu acho errado bater e apressar o professor*). Tais características parecem ser desafiadas pelos alunos, que buscam uma resolução para o problema do atraso para o início da aula.

É relevante ainda perceber que Lina utiliza o termo *professora* para fazer referência a si mesma. Essa identificação parece ser derivada da, e mediada pela, fala dos seus alunos (*“professora ele tá demorando demais”*) e também do reconhecimento do outro professor (*ele reconheceu que eu era a professora*). Ela é ainda possibilitada pela relação estabelecida entre ela e o *sonzinho*, representado como ferramenta típica dos professores de língua estrangeira nessa instituição.

O Quadro 12, a seguir, sistematiza os principais aspectos relativos às ferramentas mencionadas durante a análise da atividade de Lina proporcionada pela Instrução ao Sósia.

Quadro 12 – Síntese da Sessão 1 realizada com Lina

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	3 / 5 / 18	Organização do material	Preparação do meio	Som / quadro negro / bloquinho / livro didático	Professora
	10 / 21	Início da aula		Livro didático	Alunos
	12	Relação com alunos	X	X	X
	24	Relação com colegas			
Ocorrência	2 / 6 / 8 / 10 / 14 / 17 / 20 / 22	Procedimentos para a aula	Preparação do meio	Material extra / som	Sósia
			Mobilização do meio	Material extra / dúvidas	
			Manipulação do conteúdo	Dúvidas	
	9 / 11	Interação com os alunos	Verificação	Livro didático / texto	Alunos
				Produção escrita	Professora
				Exercício (LD)	Alunos / Sósia
	23	Demais tarefas			

	15	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático	(Professora)
Acont. Passado	<u>4</u>	Relação com colegas	?	Som	Professora
	<u>7 / 16</u>	Procedimentos para a aula		Livro didático	Alunos

O primeiro aspecto que chama a atenção nesta síntese é a diversidade das temáticas representadas durante a primeira sessão de Instrução ao Sósia realizada com Lina. Ainda assim, são as questões relativas aos Procedimentos que devem ser realizados na condução das aulas que ganham relevo. Cabe ainda enfatizar a ocorrência de três segmentos, todos eles em Ação Experiência, que tematizam a organização do material e do espaço físico para que a aula possa ser iniciada, ênfase também identificada por Saujat (2004b) na análise do trabalho de professores iniciantes.

O foco na questão da preparação do meio também pode ser evidenciado pela análise das funções atribuídas às principais ferramentas tematizadas durante esta sessão. Especificamente nos segmentos em Ação Experiência e Ação Acontecimento Passado, percebe-se um predomínio da menção às ferramentas a partir da função que exercem no planejamento e na preparação do meio. Nesses casos, a própria professora figura como principal responsável por organizar os materiais que permitem sua própria atividade (Excerto 21). A partir dessa primeira disposição das ferramentas, a atividade dos alunos pode ser organizada, inclusive sem a orientação direta da professora sobre a mobilização desse meio (Excerto 22), que parece já ser reconhecido e tomado como referência por esses participantes.

Já nos segmentos em Ação Ocorrência, o exercício de deslocamento proposto pela Instrução ao Sósia parece ter se completado em relação a algumas ações representadas por Lina. Isso pode ser percebido especialmente nos segmentos nos quais são esclarecidos os Procedimentos para a condução da aula, onde a sósia e os alunos figuram como responsáveis pela utilização das ferramentas, seja para preparar e instaurar o meio ou para manipular o conteúdo a ser estudado. Ainda assim, a professora permanece implicada na utilização das ferramentas que participam do planejamento dessa aula, tarefa que parece ser mediada pelas sugestões de seu tutor. Tal implicação parece ser indicativa de um impasse, ainda não resolvido, referente ao material a ser oferecido aos alunos e, principalmente, à sequência com que as tarefas podem ser realizadas, tendo em vista alguns impedimentos interpostos entre ela e sua atividade (Excerto 23).

A diversidade de temáticas tratadas durante a primeira sessão de Instrução ao Sósia com Lina não se mantém durante a Sessão 2, marcada por apenas três temas principais e duas

Figuras de Ação. Essa sessão foi realizada no dia 08 de junho de 2011 e teve duração de apenas 16 minutos. Essa redução se justifica pelo fato de que a aula tomada como referência não havia sido planejada por Lina, apesar de estar programada para o dia seguinte. O texto resultante dessa interação foi dividido em 11 Segmentos de Tratamento Temático, dentre os quais quatro foram classificados como Ação Experiência (Segmentos 2, 4, 6 e 8), organizados em Discurso Interativo, e três como Ação Acontecimento Passado (Segmentos 3, 7 e 10), organizados em Relato Interativo. Todos esses sete segmentos tiveram sua temática proposta pela professora. Coube à pesquisadora apenas (re)introduzir a proposta do dispositivo de geração de dados e reconduzir o foco durante sua realização.

As temáticas tratadas em Ação Acontecimento Passado referem-se à ilustração do fazer de Lina, particularmente quanto ao gerenciamento das aulas. Já as temáticas debatidas nos segmentos em Ação Experiência remetem aos procedimentos de planejamento da aula e àqueles adotados para o começo dela. Nesses segmentos são retomadas e, de certo modo, confirmadas certas práticas na atividade de Lina já observadas na Sessão 1, principalmente no que se refere à rotina do início da aula. Entretanto, o foco principal da Sessão 2 recaiu sobre os procedimentos necessários para o planejamento da aula, conforme ilustra o Excerto 26, a seguir.

Excerto 26 – Lina (S.2.6 (trecho) – Ação Experiência)

L: então ... eu pego o livro eu abro na **unidade** né que vai ser trabalhada veja qual é o o: assunto principal o tema principal

S: uhu

L: daí eu eu pe/ pego alguma ideia: do que: possa: começar a aula desse assunto ou eu vou na internet busco alguma: / algum: ... sei lá algum **texto** so:bre ... e passo pra eles pra gente discutir sobre aquilo e tal [...] pra poder DEPOIS daquilo ensinar a **unidade** ... então depois que eu faço isso

S: a pesquisa é feita basicamente na internet

L: isso ... e também eu / o eh: no no: **teacher's book** sempre tem alguma coisinha né? ... só que às vezes eu não sigo o que ele coloca que às vezes é uma coisa tão ... tão: né sei lá: [...] então eu sempre pego lá da internet alguma coisa ... só que não só do / o que tem lá eu sempre crio alguma coisa né / que é óbvio que eu não vou pegar tudo de lá:

[...]

As características discursivo-enunciativas desse segmento se assemelham às aquelas já evidenciadas nos demais caracterizados como Ação Experiência. Cabe destacar, nesse sentido, a forte implicação de Lina na ação representada, principalmente pelo uso de pronomes pessoais em primeira pessoa (*eu pego o livro*), caracterizando uma Ação Experiência Interna. A relação dessa organização discursiva com a temática em foco parece também permanecer em relação ao que foi observado na primeira sessão. Assim, é constante a

representação da tarefa de planejamento e preparação do meio-aula como sendo recorrente e de responsabilidade da professora (*eu sempre crio alguma coisa né*).

A função que predomina nas representações sobre as ferramentas é a de planejamento da aula. Para a realização dessa tarefa o livro didático figura como principal ferramenta, orientando as demais decisões tomadas pela professora (*eu abro na unidade*), que parecem ter como referência dois grandes momentos da aula. O primeiro remete ao trabalho de mobilização da temática a ser tratada, possibilitado por algum material que não conste na unidade presente no livro do aluno (*eu pego alguma ideia do que possa começar a aula*), a exemplo do que foi percebido na análise do Excerto 22. Já o segundo momento refere-se à condução dos exercícios propostos pelo livro didático para aquela unidade (*depois daquilo ensinar a unidade*).

A realização dessa segunda etapa não parece oferecer problemas à professora, ao contrário do que pode ser observado em relação à escolha do material apropriado para o primeiro momento da aula. Assim, ainda que Lina afirme recorrer à internet, em busca de textos que sigam o tema proposto, e ao livro do professor, que *sempre tem alguma coisinha*, ela parece atribuir a si própria a responsabilidade por construir essa ferramenta de mobilização do meio didático (*eu sempre crio alguma coisa*). Essa atribuição, reforçada pelo uso da modalização lógica *é óbvio*, parece ter origem em uma representação sobre as tarefas intrínsecas ao trabalho do professor e, representar, assim, uma proto-operação constituinte desse gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2000). Essas operações parecem remeter às condutas da própria professora (*eu abro, eu faço e eu sigo*) e serem compreendidas como elementos primordiais para a ação sobre seu objeto de trabalho.

A explicitação sobre os demais procedimentos seguidos para o planejamento da aula é demonstrada no Excerto 27, que partilha com o anterior os aspectos característicos da Ação Experiência.

Excerto 27 – Lina (S.2.8 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

L: sempre no **bloquinho** né ... tudo tu/ tod/ eh a aula toda é preparada / eu devia até ter trazido o **bloquinho** oh ... famoso **bloquinho** / só que **ele** é / porque assim eu não sou muito organizada com as coisas que EU vou entender

S: uh

L: porque eu entendo bem aí meu **bloquinho** é todo bagunçado / não é pra mostrar pra ninguém é só meu [...] aí: eh: sempre com esse **bloquinho** / tudo TUDO eu anoto lá ... e: eu sempre faço as anot/ as anotações em inglês né

[...]

L: deixa eu pensar aqui ... então eu sempre tô lá com u/ um **dicionário** que eu tenho porque: ... **ele** sempre fica do lado né que às vezes surgem algumas palavras assim e eu não ... dos **textos** que eu pego na internet eles são mais complicados ... aí eu tenho que passar pra eles né [...] aí: eu: eu tenho que ter a a / disponível a: ... tradução em inglês mas **o meu** é do inglês pro inglês
[...]

L: e: ... deixa eu ver se tem mais outra coisa que eu pego ... eh eu nunca pego **revistas** eu acho que seria tão interessante / porque eu não TENHO muitas **revistas** assim de fora ... eu na verdade eu não TENHO **revistas** [...] né trabalhar com eles alguma coisa bem visual né

S: uhu

L: mas sempre eu coloco **imagens** quando eu pego da internet eu pego: com **imagens**
[...]

As ferramentas mencionadas neste excerto são todas representadas a partir da função que possuem no planejamento da aula. A primeira delas é o *bloquinho*, já mencionado no Excerto 21, que atua como registro dessa prefiguração direcionado à própria professora (*não é pra mostrar pra ninguém*). Ainda assim, Lina parece julgar necessário explicitar à sócia a maneira como as anotações são realizadas nessa ferramenta (*eu sempre faço as anotações em inglês*) e, de certo modo, justificar sua organização (*meu bloquinho é todo bagunçado e é só meu*).

A necessidade de realizar tais justificativas pode ser também percebida nas considerações a respeito das outras duas ferramentas representadas no Excerto 27. Com relação ao dicionário parece haver duas razões que levam Lina a recorrer a ele. A primeira remete aos próprios textos, autênticos, escolhidos para a aula, que *são mais complicados*. Frente a essa dificuldade, Lina recorre ao dicionário como ferramenta que possibilita a preparação de seus próprios recursos internos para a condução da aula.

A segunda razão, decorrente dessa primeira, parece fazer referência a uma representação, já sugerida na análise do Excerto 21, que guia o trabalho de Lina: o professor precisa dominar o conteúdo do material apresentado aos alunos. A influência dessa regra pode ser inferida a partir do uso de uma modalização deôntica para caracterizar o fazer da professora em sala (*eu tenho que passar pra eles e eu tenho que ter disponível a tradução*). Assim como observado nos excertos anteriores, o foco principal do texto produzido por Lina recai sobre suas próprias condutas, seja no momento de planejamento, seja na condução da aula.

Feitas essas justificativas, a professora faz ainda uma ressalva, talvez com o intuito de caracterizar a qualidade do dicionário a que recorre e, assim, receber a aprovação da pesquisadora quanto à ação representada (*mas o meu é do inglês pro inglês*). Esse aspecto da

interação entre Lina e sua interlocutora parece ser influenciado pelas relações que estabelecíamos para além da realização desta pesquisa. Nesse sentido, pode-se argumentar que essas explicitações não se dirigem apenas à sócia mas também à coordenadora do curso e, talvez, à professora formadora, representante mais experiente desse gênero profissional.

A outra ferramenta representada neste excerto diz respeito às revistas, que poderiam ser usadas como material extra para a realização das aulas. É interessante perceber que Lina parece fazer um exercício de memória para recordar outros materiais que a auxiliam na preparação das aulas (*deixa eu ver se tem mais outra coisa que eu pego*). Tal exercício parece ser guiado pela representação que ela possui das ferramentas que pertencem ao gênero profissional docente, o que a conduz à identificação das revistas, caracterizadas como material *bem visual*. Face a essa limitação, Lina realiza nova ressalva dirigida, talvez, à coordenadora do curso (*mas sempre eu coloco imagens*), ressaltando a adequação dos textos oferecidos aos alunos a supostas prescrições advindas de sua formação ou a dimensões relativas ao próprio gênero profissional.

As três ferramentas representadas no Excerto 27, quais sejam o bloquinho, o dicionário e as revistas, compartilham entre si a característica de serem eminentemente semióticas (SCHNEUWLY, 2000) e, assim, possibilitarem a mediação entre a professora e seus próprios recursos internos. Esse momento de preparação parece formar uma etapa essencial para que Lina possa ser bem sucedida na realização do seu trabalho e na promoção de um meio didático para os alunos. Por apresentar essas dimensões, a ação é figurada primordialmente como Experiência Interna (BULEA et al., 2013).

Os três segmentos caracterizados como Ação Acontecimento Passado apresentam a mesma estrutura discursiva e enunciativa analisada nessa Figura de Ação anteriormente. Nesses segmentos, Lina retoma ações já realizadas a fim de oferecer à sócia uma ilustração do aspecto sob análise. Devido a essa recorrência, não será apresentado nenhum excerto caracterizado como Ação Acontecimento Passado, ainda que esses resultados sejam sintetizados no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Síntese da Sessão 2 realizada com Lina

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>2 / 4</u>	Início da aula	Mobilização do meio	Livro didático	Professora / Alunos
	<u>6 / 8</u>	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático / bloquinho / dicionário	Professora

Acont. Passado	<u>3</u> / <u>7</u> / <u>10</u>	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Livro didático / música / questões	Professora

Com relação à análise dos aspectos enunciativos dos segmentos que constituem a Sessão 2, pode-se perceber a implicação da professora nas ações representadas, seja com relação ao que precisava ser feito ainda naquele dia (planejamento da aula), seja no que se refere a ações já realizadas e retomadas como ilustração do agir. Esse aspecto poderia ser interpretado como uma restrição em relação ao uso do dispositivo de Instrução ao Sósia como forma de acesso à atividade da professora e de instrumento que possibilite a análise de seu trabalho. Entretanto, o cruzamento das análises das Sessões 1 e 2 indica que a forte implicação de Lina em seu texto tenha maior relação com a tarefa sob análise do que com o dispositivo em si.

Dessa forma, em ambas as sessões os segmentos nos quais figuram as tarefas de planejamento da aula e preparação do meio são textualizados em Ação Experiência e têm a professora como principal responsável pela manipulação das ferramentas mencionadas. Essa forte implicação da professora permanece também nos segmentos em Ação Acontecimento Passado, já que ela retoma seu fazer a fim de ilustrar sua atividade.

Com relação às ferramentas representadas na Sessão 2, recebe destaque o livro didático, que cumpre, a partir de seus componentes, diversas funções. Dentre elas foi observada a participação dessa ferramenta na determinação do foco central da aula, na seleção e preparação de material extra para a mobilização do meio e na manipulação do conteúdo proposto. Percebe-se, desse modo, que o livro age como ferramenta da professora que possibilita sua ação, principalmente sobre o meio (AMIGUES, 2003). As duas outras principais ferramentas mencionadas nesta sessão, o *bloquinho* e o dicionário, dizem respeito à mediação da professora dirigida a si própria, como forma de prefiguração da atividade e de preparação de seus recursos para o cumprimento dessa.

Tal prefiguração parece ser, ela própria, mediada pela representação do gênero docente e das regras nele previstas. Ele oferece à professora restrições e critérios para a seleção e utilização das ferramentas, a exemplo do que foi percebido sobre a adaptação dos textos encontrados na internet (*é óbvio que eu não vou pegar tudo de lá*), sobre a adoção de um dicionário adequado (*mas o meu é do inglês pro inglês*) e sobre a apresentação dos textos para os alunos (*mas sempre eu coloco imagens*).

As funções que parecem ser atribuídas por Lina a si própria nessas duas primeiras sessões dizem respeito à seleção e à preparação de material extra, à mobilização do tema a ser debatido e à antecipação das dúvidas e questionamentos que possam ser levantados pelos alunos durante a aula. Quanto a esses últimos, parece ser interpretado como seu papel a colaboração na organização da sala de aula e a disponibilidade para que a professora proponha as tarefas a ser realizadas. Nesse sentido, os alunos parecem constituir co-participantes da atividade de Lina.

Para a realização da terceira sessão foi marcado um encontro no dia em que a aula seria ministrada, a fim de que o foco de instrução pudesse ser essa tarefa da professora. Esse encontro aconteceu no dia 06 de outubro de 2011, já no segundo semestre letivo daquele ano, quando Lina era responsável por dois grupos de Língua Inglesa – Nível 2. As análises do texto produzido durante a sessão, que durou cerca de 30 minutos, indicam sua organização em 21 Segmentos de Tratamento Temático, nos quais prevalece o Discurso Interativo. Dentre os segmentos analisados nesta pesquisa, oito são organizados em Ação Experiência (Segmentos 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19 e 20), sete em Ação Ocorrência (Segmentos 2, 6, 8, 12, 16, 18 e 21) e outros dois em Ação Acontecimento Passado (Segmentos 5 e 14). Dentre esses segmentos analisados, dez foram iniciados por Lina e outros sete pela pesquisadora/sócia. Apresento, no que segue, alguns excertos desses segmentos, selecionados com o intuito de esclarecer aspectos pouco evidenciados nas análises anteriores ou de demonstrar modificações nas representações que compõem o texto produzido por Lina e a pesquisadora.

Dentre as temáticas abordadas nos segmentos caracterizados pela Ação Experiência, aquelas relativas ao Início da aula e à Relação de Lina com os alunos são novamente percebidas durante a terceira sessão de Instrução ao Sócia. Outras duas temáticas, no entanto, são evidenciadas pela primeira vez nesses segmentos e fazem referência à Interação da professora com os alunos durante a aula e aos Procedimentos para sua condução. O Excerto 28, a seguir, ilustra esse primeiro tema emergente.

Excerto 28 – Lina (S.3.7 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: é isso? eu proponho pra eles ler o texto em dupla já: [ou ... como é que é?

L: [não ... a gente vai ler o texto
junto eu vou / por exemplo ... eh: “você lê a primeira / parágrafo o outro lê o próximo”

S: ta:

L: né a gente vai ler o texto juntos eles vão t/ as dúvidas que surgirem no meio do texto
vão me pergunta:r aí / não ... vão LHE perguntar ... e você vai explicar em inglês pra eles

[...]

L: aí no final do **texto** eles vão surgir com as dúvidas / “ah professora” algu/ tem alguns que no meio “ah isso é o que?” / “final” / “ah” / né: porque: [...] senão depois perde o: né o: embalo do **texto** né?

[...]

L: você tem que explicar a eles e tirar as dúvidas ... mas quando é do **texto** assim é só vocabulário

S: aí eu tento explicar então: em inglês

L: isso isso ... só vai pro português se uh: / segunda vez não: não entendeu / terceira vez não entendeu aí você “é / não tem mais jeito” ... certo?

S: e eu tenho que fazer essa cara feia também? ... “ah: não tem mais jeito” ((ri))

L: e eu faço pior é que eu faço ((rindo)) ... é o jeito né mas / sim ... eh:

[...]

Chama a atenção neste excerto a alternância entre as instâncias agentivas participantes da ação representada. Duas delas, a professora e os alunos, podem ser consideradas participantes naturais dessa ação, já que são mobilizadas para descrever o agir recorrentemente observado em sala de aula (*eu faço* e *eles vão me perguntar*). A outra instância que participa dessa textualização, a sósia, é sugerida pelo procedimento de geração dos dados. Sua integração nessa ação parece custar à professora um trabalho consciente de deslocamento (*não, vão LHE perguntar*), construído com base nas suas próprias experiências (*pior é que eu faço*). Cabe ainda observar que, no início do excerto, Lina recorre à expressão *a gente* para indicar a tarefa a ser realizada. Essa expressão parece fazer referência à professora e seus alunos agindo conjuntamente na mobilização do meio didático.

A diversidade das instâncias agentivas parece ser acompanhada pela alternância nos tempos presente e futuro das formas verbais. Em alguns momentos, é tematizado o agir prefigurado para a aula sob análise (*a gente vai ler o texto junto*). Em outros, parece ser mobilizada a experiência de Lina como forma de ilustrar as instruções dadas à sósia (*só vai pro português se*). Entre essa alternância, surge uma prescrição à sósia (*você tem que explicar a eles*) cuja origem pode ser a professora a partir do que ela própria costumeiramente faz. Por outro lado, ela pode ter como fonte outra instância externa e não mencionada, que atua como prescritora do trabalho de Lina. Nesse caso, a prescrição pode estar sendo repassada à sósia, assim como recebida pela professora. De qualquer forma, parece ser representado que faz parte do repertório previsto no gênero docente o uso exclusivo da língua estrangeira durante a aula.

A principal ferramenta representada nesse segmento é um texto presente no livro didático. Assim, Lina instrui a sósia a respeito da maneira como mobilizar o meio a partir dessa ferramenta em colaboração com os alunos (*a gente vai ler o texto junto*) e, especificamente, interagir com eles como forma de garantir sua compreensão do conteúdo

sendo manipulado (*terceira vez, não entendeu aí você*). Tal instrução parece fazer referência a uma situação corriqueira, já que é mobilizada pelo recurso ao discurso direto retomando as falas observadas em sala de aula (*“ah isso é o que?” / “final” / “ah”*). A relação estabelecida a esse respeito pode indicar uma interdependência entre a ação da professora e a dos alunos na manipulação do conteúdo, observada nas sessões anteriores apenas no momento de iniciar a aula.

Boa parte da Sessão 3 é dedicada à elucidação dos procedimentos a serem adotados para o Gerenciamento da aula que aconteceria no mesmo dia. Os segmentos que tratam dessa temática são, em sua maioria, em Ação Ocorrência. Entretanto, há três segmentos em Ação Experiência que se intercalam a eles a fim de fazer ressalvas concernentes ao agir em foco. Apresento, a seguir, o Excerto 29, que ilustra essa discussão.

Excerto 29 – Lina (S.3.11 (trecho) – Ação Experiência)

L: depois vocabulário depois *pronunciation* ... que eu detesto

S: e eu vou fazer tudo isso?

L: então *pronunciation* ... eu não / eu geralmente não / eu faço às vezes / eu não faço todas as vezes

[...]

L: né como as/ ((tosse)) como / quando eu faço pronunciation em sala ... eu mostro “você pode falar assim pode falar assim também” ... é que eu não sei TODAS né mas assim as que eu sei eu falo [...] se bem que eu levo assim: prontinho / essa questão que eu sempre levo prontinha porque eu nunca sei exatamente ... mas aí eu fic/ imagina eu ficar colando lá ((pega o papel de anotações))

S: uhu

L: imagina que chatice ... aí às vezes eu faço às vezes eu não faço aí cabe a você s/ se: tiver tempo ... faz se não der o tempo não faz

[...]

O questionamento da sósia a respeito da quantidade de exercícios previstos para a aula leva Lina a expor as razões pelas quais ela não realiza em aula todas as partes da unidade do livro didático, especificamente os exercícios de pronúncia. Uma delas remete a um traço pessoal da professora (*eu detesto*), outra ao seu conhecimento (*eu não sei todas*), outra ainda ao andamento da aula em si (*se tiver tempo faz*). Há ainda outro motivo que parece levar Lina a preferir não propor esse exercício em aula, que se relaciona a uma regra de ofício já evidenciada anteriormente (Excerto 21). Nesse sentido, ainda que a professora prepare as respostas ao exercício e as possibilidades de pronúncia das palavras em foco (*essa questão eu sempre levo prontinha*), ela não se sente confortável em consultar essas anotações durante a aula (*imagina eu ficar colando*). Essa dificuldade pode estar relacionada a uma opinião

atribuída aos alunos (*imagina que chatice*) ou, conforme sugerido anteriormente, a uma representação de que o professor deve demonstrar domínio sobre o conteúdo apresentado.

Parece estar envolvido ainda um debate, característico do gênero profissional docente, a respeito do estatuto do livro didático como ferramenta de ensino. Assim, Lina parece fazer referência a uma representação de que o livro deva ser usado em sua integralidade, o que lhe confere um *status* de principal, senão única, ferramenta do professor. Por outro lado, a atividade de analisar seu trabalho parece levar a professora a reconhecer divergências quanto a essa representação, advindas, principalmente, de sua dimensão pessoal e subjetiva.

Pode-se argumentar, assim, que os conflitos (CLOT, 2007) que se apresentam a Lina não são originados apenas na interação face a face com os outros implicados na sua atividade, tais como os alunos e a tutora, por exemplo. Eles também dizem respeito ao embate entre aspectos subjetivos da professora e traços que parecem constituir modelos de ação constitutivos do gênero docente. Mesmo nesse último caso, fica sugerida a relação entre atividade mediada e atividade solitária, característica da formação de uma zona de desenvolvimento (BRONCKART, 2013).

A relação negativa que Lina estabelece com os exercícios de pronúncia do livro didático volta a ser representada durante a Sessão 4 e nos comentários escritos relativos a ela. Apresento um trecho desse comentário a seguir, pois a atividade tomada como referência e essa temática nas duas sessões permanecem inalteradas.

Comentário 6 – Os exercícios de pronúncia do livro didático

“Percebi ainda que eu deveria explorar a parte do *pronunciation* com algum **exercício** interessante, que chame a atenção dos alunos, pois não me sinto motivada a trabalhar a questão de pronúncia, logo, desmotivo os mesmos, e isso não é interessante que ocorra.”

Dado o reconhecimento de sua *desmotivação* para a realização dessa parte do livro didático, Lina parece recorrer à dimensão normativa de seu trabalho (GOUDEAUX; STROUMZA, 2005) com vistas a sinalizar uma possível solução para esse impasse (*eu deveria explorar [...] com algum exercício interessante*). Ainda que essa resolução seja textualizada durante o comentário escrito, pode-se inferir que o destinatário desse texto seja a pesquisadora enquanto representante da instituição formadora, a quem Lina precisaria indicar ciência do problema constatado (*isso não é interessante que ocorra*) e capacidade de resolvê-lo.

Os segmentos em Ação Experiência têm por finalidade ilustrar ou fazer ressalvas aos procedimentos de gerenciamento da aula, textualizados em Ação Ocorrência. A aula tomada

como referência objetivava realizar uma revisão a fim de preparar os alunos para a prova que aconteceria na aula seguinte, atividade semelhante àquela analisada durante a Sessão 1. Os principais procedimentos a serem executados nesse dia são referenciados no Excerto 30.

Excerto 30 – Lina (S.3.6 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: depois disso a gente começa a: revisão das uni/ da **unidade** cinco inteira que: tem a: revisão que tá na **página** sessenta e dois e ... sessenta e dois e sessenta e três ... e aí a partir dessas d/ hum assim eu vou tirar as **dúvidas** que eles tiverem no geral e: vou lá pra essas **páginas** que têm assim: relembrando da **unidade** que que aconteceu que tem a parte gramatical ... tem: vocabulário tem: o *reading* e o: / tem o *listeninzinho* também ... aí eu vou fazer isso tudo

S: você não ... eu

L: é você ((ri)) EXATAMENTE você ... que hoje eu tô: dispensada né?

S: eu vou: / eu vou tirar as dúvidas deles então: ... como?

L: você vai chegar / você vai perguntar se / porque eu falei pra eles que / porque eu sempre falo nas revisões “você tragam as **dúvidas** que vocês têm”

[...]

L: eu vou perguntar “e aí: trouxeram as **dúvidas** de vocês? ... se tiverem vamos tirar logo aqui agora pra poder depois a gente” / aí: a partir do que eles me: questionarem aí eu vou tirar as dúvidas deles pra ver bem geral né ... o que não foi ver de novo não importa e: eh depois é que eu vou partir pra essas **páginas** [...] só que: eu acho que não vai dar tempo de cobrir TUDO ... você tem que ver assim: o que for mais ... importante que você for colocar na prova

[...]

L: então se for trabalhar os dois **textos** vai levar MUITO tempo tipo NÃO vai ver as outras coisas / parte gramatical que eles acham importante e também cai na prova

[...]

Assim como analisado no Excerto 28, este segmento está marcado pela diversidade de instâncias representadas como responsáveis pelo agir. Desse modo, figuram neste excerto os alunos, enquanto grupo (*eles me questionarem*) ou formando um coletivo com a professora (*a gente começa*); a professora, como responsável pelo agir em foco (*eu vou tirar as dúvidas*), já ocorrido (*eu falei*) ou por práticas estabilizadas (*eu sempre falo*) e a sósia (*você vai perguntar*). Cabe observar que o deslocamento da atividade em direção à sósia ocorre apenas momentaneamente e é logo substituído pelo que parece ser uma modelização do agir (*eu sempre falo nas revisões*). Isso pode indicar certa dificuldade de Lina em distanciar-se de sua atividade e dirigi-la à sósia, conflito que é solucionado no final do excerto pela predominância das formas verbais impessoais (*se for trabalhar os dois textos*).

Essa característica dos verbos mobilizados no final do Excerto 30 pode também fazer referência à tarefa, já realizada, de planejamento e de seleção dos exercícios a serem realizados em aula. Isso porque Lina esclarece os motivos que a levaram a escolher

determinadas partes do livro didático em detrimento de outras. Tais razões remetem às expectativas dos alunos (*eles acham importante*) e ao conteúdo que seria exigido na prova da semana seguinte (*também cai na prova*). Desse modo, o aspecto impessoal desses verbos pode indicar que tais decisões são tomadas como normas para a aula em foco.

A aula em questão parece ser dividida por Lina em dois momentos, cada um deles apresentando uma ferramenta principal para seu gerenciamento. Para o primeiro momento, os alunos devem apresentar suas dúvidas a fim de serem explicadas pela professora/sócia. Já no segundo momento o conteúdo e os exercícios realizados são selecionados a partir de páginas do livro didático que propõem uma revisão das unidades trabalhadas até então. Essas duas partes da aula são representadas por Lina a partir de uma preocupação com o tempo de aula. Assim, a professora parece planejar dispendir pouco tempo na parte das dúvidas (*vamos tirar logo aqui agora*) para dispor de mais tempo para cobrir aquilo que foi previsto pelo livro didático e que seria cobrado na prova (*você tem que ver assim o que for mais importante que você for colocar na prova*).

Outro aspecto que perpassa a representação desses dois momentos da aula diz respeito à função atribuída por Lina a si mesma. Dessa forma, é a professora que parece figurar como a responsável pela ação sobre o meio didático e, assim, pela realização das tarefas propostas para a aula (*eu vou fazer isso tudo*), mesmo aquelas nas quais os alunos estão implicados (*eu vou tirar as dúvidas que eles tiverem e eu vou partir pra essas páginas*). Os alunos figuram como participantes da ação representada no final do Excerto 30, quando Lina indica que a opinião deles é levada em consideração para a seleção dos exercícios realizados (*eles acham importante*). Desse modo, parece ser possível distinguir, na análise desse texto, as ações, mais enfatizadas, que se referem à professora, definidas como Ação Ocorrência Interna, e aquelas, menos destacadas, que são atribuídas aos alunos, definidas como Ação Ocorrência Externa.

Ainda com relação à seleção dos exercícios a serem realizados em aula, Lina faz as seguintes ponderações em seu comentário escrito:

Comentário 7 – A definição das tarefas para a aula

“Percebi que não havia preparado uma revisão muito completa, pois na hora em que eu estava explicando, me perdi no fato de não saber qual *listening* trabalhar e a ordem entre texto/*listening/speaking*, tendo deixado pra resolver em sala, coisa que já deveria estar estabelecida.”

O impasse aparentemente criado entre o tempo limitado para a realização da tarefa prefigurada, as expectativas dos alunos e a quantidade de exercícios propostos pelo livro didático parece não ser satisfatoriamente resolvido, de acordo com a professora. Ela parece

avaliar negativamente seu comportamento em relação ao planejamento da aula, representando-o como incompleto e, talvez, confuso. Parece influenciar nessa questão uma representação de que as tarefas de aula devem ser previamente planejadas e organizadas, não sendo aconselhável tomar decisões durante o transcorrer da aula.

Apresento, a seguir, a síntese das análises do texto gerado durante a Sessão 3. No Quadro 14 são apresentados os principais resultados referentes às Figuras de Ação Experiência, Ocorrência e Acontecimento Passado, ainda que essa última não tenha sido ilustrada durante a discussão.

Quadro 14 – Síntese da Sessão 3 realizada com Lina

Figura de Ação	Seg-mento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>9</u> / <u>11</u> / <u>15</u>	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Livro didático / pergunta	Professora
	<u>7</u> / <u>17</u> / <u>19</u>	Interação com os alunos		Livro didático	
	<u>13</u>	Início da aula	X	X	X
	<u>20</u>	Relação com os alunos			
Ocorrência	<u>2</u>	Organização do material	Preparação do meio	Som	Sósia
	<u>6</u> / <u>8</u> / <u>12</u> / <u>16</u> / <u>18</u> / <u>21</u>	Procedimentos para a aula		Som / atividades extras	Professora / Sósia
			Mobilização do meio	Dúvidas / livro didático	Professora / Alunos
			Manipulação do conteúdo	Livro didático	
			Verificação	Atividades extras	Professora
Acont. Passado	<u>5</u> / <u>14</u>	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Receita / livro didático	Professora

Esse quadro ilustra que a relação entre Figuras de Ação e temática do segmento permanece relativamente constante nas três sessões analisadas até aqui. Também parece ser constante a divisão da aula em dois momentos principais. No primeiro são apresentados materiais extras ou, nesta sessão, são esclarecidas dúvidas preparadas pelos alunos. No segundo, o livro didático figura como a principal ferramenta, tanto para mobilizar o meio quanto para manipular o objeto do saber a ser apresentado aos alunos. Nesses dois momentos, entretanto, Lina é representada como a principal responsável pela condução das tarefas em

aula e pela utilização das ferramentas. Os alunos são representados principalmente como destinatários da atividade da professora e parecem ter uma participação controlada, por meio das dúvidas, sejam elas previamente preparadas (Excerto 30) ou não (Excerto 28).

Já com relação ao deslocamento da atividade em direção à sósia, ele parece ser possível apenas nos trechos que tratam da Organização da sala tendo em vista o início e o final da aula. Note-se que essa dimensão das ferramentas não envolve os outros participantes na atividade docente, mas prevê a ação, aparentemente solitária, de dispô-las para as tarefas seguintes. Dessa forma, ainda que os alunos não sejam representados como atores responsáveis pelo agir, essa dimensão interacional (MACHADO, 2007) da atividade parece fazer Lina permanecer implicada em sua ação, a fim de cumprir, ela mesma, as tarefas prefiguradas durante o planejamento.

A situação de produção da Sessão 4 da Instrução ao Sósia é similar àquela observada na terceira sessão. Ela também foi realizada momentos antes do início da aula do dia 01 de novembro de 2011 e teve duração de pouco mais de 34 minutos. No entanto, o texto resultante apresenta características distintas em relação ao produzido na sessão anterior, uma vez que dos 12 Segmentos de Tratamento Temático, seis são característicos da Ação Ocorrência (Segmentos 3, 4, 6, 8, 10 e 12) e apenas três são classificados como Ação Experiência (Segmentos 5, 9 e 11). A temática predominante nesta sessão remete aos Procedimentos para a condução da aula, todos em Ação Ocorrência. Já no que se refere aos segmentos em Ação Experiência, são duas temáticas tratadas: a Descrição dos alunos e a Interação com eles durante a aula. É por essa última temática, ilustrada no Excerto 31, que inicio a apresentação dos dados referentes à quarta sessão.

Excerto 31 – Lina (S.4.9 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: o que pode dar errado / o que pode acontecer de imprevisto aí

L: pode ser que assim ... todos eles vão ler ele/ assim: eles ficam naquela “ah não quero ler” mas leem

[...]

L: então se eles lerem alguma palavra ERRada ... você DEIXA assim: como se ... aí depois:is depois:is você / depois que eles terminarem de ler ... aí você VOLTA naquela naquela partezinha assim tipo como quem não quer nada né aí a:í lê corretamente né a: / com a pronúncia correta né tipo

S: ta

L: e: tipo ... tira uma **pergunta** daquela frase né ... só pra não parecer que você tá corrigindo diretamente assim

S: uh:

L: aí: ... mas se for um erro gritante aí você vai e corrige na hora assim às vezes / mas eles não ligam não

S: uh:

L: certo / e o:s meus alunos são bem legais

S: ((ri))

L: né: eles não não têm problemas em serem corrigidos ... mas te/ tem que ter cuidado porque corrigir demais às vezes é chato ... né

[...]

Um esclarecimento solicitado pela sócia/pesquisadora a respeito das dificuldades que podem se apresentar durante a condução das tarefas leva Lina a tematizar a forma como a correção dos erros de pronúncia deve ser realizada durante o exercício de leitura em voz alta. Esse esclarecimento leva a professora a retomar aspectos estáveis de sua atividade, tais como a resistência dos alunos em relação à tarefa em questão, a conduta da professora perante seus erros e características pessoais dos alunos. A recorrência de tais elementos na atividade de Lina é percebida no texto pela presença de formas verbais em tempo presente que descrevem estados (*meus alunos são bem legais*) e ações atribuídas aos alunos (*eles não ligam*), pelos advérbios de tempo (*às vezes*) e pelo uso do discurso direto atribuído aos alunos (*“ah não quero ler”*).

É nesse contexto que as ações atribuídas à sócia são representadas, a partir daquilo que geralmente é operado pela professora nessa situação. Para tais instruções são empregados principalmente verbos no modo imperativo (*você volta e tira uma pergunta*), recurso que parece indicar a necessidade da sócia agir da mesma maneira como a professora costumeiramente conduz sua aula. Desse modo, ainda que Lina não esteja implicada como responsável pelas ações representadas nesse segmento, é o aspecto estável e rotineiro dessa atividade que parece ser enfatizado, motivo que levou à sua classificação como Ação Experiência. Essa figuração pode ser ainda descrita como Interna, uma vez que prevê ações atribuídas a si própria e à sócia. As referências aos alunos parecem constituir, nesse sentido, uma característica estável do grupo a partir da qual a ação é planejada e realizada.

A instrução a respeito da correção dos erros dos alunos é feita em detalhes pela professora. Ela parece oferecer à sócia algumas dicas ou truques característicos de sua atividade (*volta naquela partezinha como quem não quer nada e lê corretamente*), os quais podem configurar regras de ofício interpretadas por Lina como pertencentes ao gênero docente. Tal regra é retomada no final do excerto, textualizada por meio de uma modalização deôntica (*tem que ter cuidado*) e justificada a partir do que parece ser uma voz social (*corrigir demais às vezes é chato*). Dado esse conflito entre a necessidade de corrigir os alunos e a importância de disfarçar tal correção (*pra não parecer que você tá corrigindo*), Lina remete a uma ferramenta normalmente relacionada com o momento de mobilização do meio (Excerto

32): a pergunta. Ela deve ser usada pela sósia a fim de chamar a atenção dos alunos para o aspecto linguístico em questão e, portanto, com o propósito de propor a manipulação desse objeto a ser aprendido.

A utilização da ferramenta pergunta com a função de mobilização é demonstrada no Excerto 32, a seguir, no qual Lina informa a sósia sobre a maneira como deve ser conduzida a parte inicial da aula. Esse primeiro momento tem como objetivo realizar uma revisão de um aspecto gramatical trabalhado na aula anterior.

Excerto 32 – Lina (S.4.4 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: aí sim aí você já: pode começar a aula / você: va:i começar a aula colocando no **quadro** assim ... eh: ... quatro / assim ... por exemplo *after class ... next weekend tomorrow night and next summer ...* certo tu vai / aí você vai revisar com eles o *going to*
 S: ta
 L: que foi visto na aula passada eh eh: falando de pla/ eh: plano né planejar alguma coisa / *plan ...* aí: você va:i perguntar pra eles eh “*what are you going to do next class eh a/ after class? ... tomorrow night?*”
 S: uhu
 L: aí você vai perguntando né ... daí eles vão dizendo / vão usando o *going to* pra: responder / vocês já viram n/ que a gente já viu na aula passada
 [...]

 L: aí: daí você: vai começar perguntando pra eles ... eh: se eles acreditam ... eh: ... em *fortune tellers* em videntes né?
 S: uhu uhu
 L: eh: daí:
 S: e eles sabem: a palavra *fortune teller*?
 L: não: então aí você vai ter que: explicar ... coloquei até **aqui** ((aponta para o caderno)) “*explain the meaning*”
 [...]

Chama a atenção neste excerto o predomínio das formas verbais em tempo futuro (*você vai revisar*) fazendo referência a ações que são atribuídas à sósia (*você vai começar*). O foco sobre o suposto agir da sósia recai sobre a utilização de duas principais ferramentas, que devem ser usadas para atualizar o conteúdo trabalhado na aula anterior e, assim, (re)mobilizar esse meio didático. A primeira delas é o quadro negro, onde a sósia deve registrar instruções para a condução da tarefa (*você vai começar a aula colocando no quadro*). A segunda é composta por perguntas, que possibilitam a ação da sósia sobre os alunos (*você vai perguntar pra eles*), a fim de que eles usem a forma gramatical a ser revisada (*eles vão usando o going to pra responder*). Fica evidente, assim, a representação a respeito da responsabilidade do professor em mobilizar o coletivo dos alunos para que o meio didático (AMIGUES, 2003) seja estabelecido.

Lina faz outra referência à ferramenta pergunta no momento de modificar o foco da aula da revisão do conteúdo para sua ampliação. O ato de realizar novos questionamentos parece marcar a mobilização de um novo meio (*você vai começar perguntando*), no qual outros usos da estrutura linguística em questão são apresentados aos alunos. Tais perguntas são preparadas por Lina anteriormente e registradas em seu *bloquinho* (Excertos 21 e 27), acompanhadas de detalhes quanto à introdução da temática da aula (“explain the meaning” – *explicar o significado*). Fica marcada, assim, uma tarefa de prefiguração da atividade da professora, realizada como forma de antecipar situações e preparar recursos pessoais para geri-las.

Realizados esses esclarecimentos a respeito da (re)mobilização do meio, Lina realiza instruções sobre o andamento do restante da aula, no qual o livro didático figura como principal ferramenta, conforme ilustrado no Excerto 33 a seguir.

Excerto 33 – Lina (S.4.6 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: aí sim aí: a partir daí: você vai começar pre/ começar a partir **daqui** ((aponta para o livro didático))

S: uhu

L: né ... pra **cá** ... ah: vo/ sim you dar uma introdução assim falando sobre: tarô né alguma coisa: / não falando SOBRE tarô ... falando que tipo nes/ essa **unidade** ... eh: “*It’s written in the cards*” trata exatamente do tarô né ... não precisa fala:r explica:r / todo mundo sabe o que é tarô né? ... aí: eh: aí você pergunta ... se eles acreditam se eles já: / algum / já tiraram carta alguma vez e tal ... né você pergunta pra eles

S: uhu uhu

[...]

L: aí **aqui** é pra eles relacionarem né: “*match*” ((apontando para o livro))

S: uhu

L: né ... aí eles vão ... fazer essa relação você dá: dois minutinhos pra eles fazerem lá essa relação e depois você checa com eles

S: ta

L: depois disso já vem **aqui** oh ((aponta para o livro)) ah: ... a parte da / a história em si

S: certo:

L: quando você for vir pra **história** você vai explicar que tem total relação com o: ((outro professor entra na sala))

L: com a parte do: tarô

[...]

Neste excerto novamente a sósia figura como principal responsável pelo gerenciamento da aula (*você dá dois minutinhos e coloca*) e manipulação das ferramentas (*você vai começar a partir daqui*), representações que podem ser compreendidas como Ação Ocorrência Interna projetada. Ainda assim, é possível identificar, mesmo que com menor frequência, ações atribuídas aos alunos (*eles vão fazer*) ou à sósia em conjunto com os alunos

(*você checa com eles*). Pode-se inferir, assim, que a relação entre Figuras de Ação Internas e Externas começa a emergir na produção textual de Lina, à medida que ela representa ações conjuntas e dos alunos a partir da intervenção da sósia ou das instruções do livro didático (*aqui é pra eles relacionarem*).

Conforme representada no Excerto 33, a sequência das tarefas a serem realizadas durante a aula é determinada pelo livro didático, referenciado prioritariamente por meio de dêiticos (*aqui e cá*). Essa ferramenta parece ser utilizada tanto como mobilização desse novo meio (*você vai começar a partir daqui*) quanto para manipulação do conteúdo, cuja responsabilidade recai sobre os alunos (*é pra eles relacionarem*) e sobre a sósia (*quando você for vir pra história*).

Desse modo, Lina parece atribuir a si mesma e à sósia as tarefas de apresentar aos alunos a temática principal da unidade (*vou dar uma introdução*) principalmente por meio de perguntas já previamente formuladas (*você pergunta se eles acreditam*), guiar a realização dos exercícios previstos na unidade do livro didático (*quando você for vir pra história*), mediar sua resolução (*você vai explicar*) e conferir as respostas dadas pelos alunos a esses exercícios (*você checa com eles*). Cabe aos alunos, por sua vez, participar da mobilização do meio, ao responder as perguntas a eles dirigidas (*você pergunte pra eles*) e realizar as tarefas previstas no livro didático (*eles vão fazer essa relação*). Percebe-se, desse modo, que o livro didático é representado como ferramenta que possibilita o agir independente dos alunos e também como mediador da relação entre professora e alunos.

A predominância do livro didático como principal ferramenta de manipulação do conteúdo da aula analisada durante a Sessão 4 pode ser percebida no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Síntese da Sessão 4 realizada com Lina

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	5 / 9	Interação com os alunos	Manipulação do conteúdo	Pergunta	Sósia
	<u>12</u>	Descrição do grupo de alunos	X	X	X
Ocorrência	3	Início da aula	Preparação do meio	Som	Sósia
	4 / <u>6</u> / <u>8</u> / <u>10</u> / <u>11</u> / 13	Procedimentos para a aula		Bloquinho / exercício	Professora
				Cartas (de tarô)	Colega
			Mobilização do meio	Livro didático / quadro / perguntas	Sósia

			Manipulação do conteúdo	Exercício (LD)	Sósia / Professora
				Exercício (LD) / cartas	Alunos

A sistematização dos segmentos em Ação Ocorrência organizada no quadro acima indica que, apesar do dispositivo de geração de dados estimular o distanciamento em relação à atividade, Lina permanece implicada nas ações representadas. Tal implicação é mostrada principalmente na utilização das ferramentas que auxiliam na preparação do meio e na manipulação do conteúdo. Nas primeiras, tal implicação pode ser considerada constitutiva, uma vez que foi a professora quem planejou a aula e realizou esse registro em seu bloquinho. Já na segunda, ela parece estar relacionada à sua relação com os alunos, representados como destinatários do seu agir.

Quanto às ferramentas usadas para mobilizar o meio didático, cabe ressaltar que há certo detalhamento das instruções relativas ao seu uso (Excerto 32). O grau de explicitação quanto à forma de lançar perguntas aos alunos, por exemplo, contrapõe-se à maneira como são dadas as instruções sobre a realização dos exercícios do livro didático, que apenas são apontados por Lina (Excerto 33). Essa oposição pode ser considerada como outra forma de compreender a implicação da professora em sua atividade e a participação dessas ferramentas na constituição do gênero profissional.

Assim, quando é representado o trabalho com o livro didático, Lina apenas menciona, com traços de impessoalidade, as partes que devem ser cumpridas. Tal falta de precisão nas instruções referentes a essa ferramenta pode indicar que seu uso seja considerado prototípico (CLOT; FAÏTA, 2000) do gênero docente. Contudo, podem ser distinguidos claramente os responsáveis na textualização a respeito das ações mediadas pelas perguntas, sejam eles os alunos, a sósia ou a própria professora, bem como a maneira como essa ferramenta foi planejada e deve ser empregada em aula. Isso pode indicar uma representação de que seu uso pode não ser partilhado por outros professores e, assim, não estar naturalizado no gênero docente.

Essa interpretação parece ser confirmada quando analisados os segmentos em Ação Experiência, especialmente aqueles que tematizam a Interação com os alunos durante a aula. Nesses dois segmentos, nos quais a sósia sugere impedimentos e dificuldades à realização da tarefa em questão, Lina parece recorrer a sua experiência a fim de oferecer possibilidades de ação à sósia. Isso leva a professora a explicitar detalhes da ação supostamente a ser cumprida,

revivendo sua atividade a partir dos seus constituintes estabilizados em sua própria experiência profissional.

A tendência, identificada nas últimas sessões, a um aumento da quantidade de segmentos em Ação Ocorrência em detrimento de outras Figuras de Ação fica evidente na quinta e última sessão. Esta sessão foi realizada no dia 29 de novembro de 2011, no início da tarde na qual aconteceriam as aulas tomadas como referência, e teve duração de cerca de 33 minutos. O texto analisado indica a existência de 20 Segmentos de Tratamento Temático, dentre os quais apenas dois são classificados como Ação Experiência (Segmentos 5 e 10), quatro como Ação Acontecimento Passado (Segmentos 7, 9, 16 e 18) e dez como Ação Ocorrência (Segmentos 2, 3, 4, 6, 8, 11, 13, 15, 17 e 19). Além do significativo predomínio dos segmentos em Ação Ocorrência, cuja maioria faz referência aos Procedimentos a serem adotados na condução das aulas, chama atenção também o número de segmentos iniciados pela professora, uma vez que 14 deles tiveram a temática proposta por Lina e apenas dois pela sócia/pesquisadora. Isso pode indicar um domínio da professora com relação ao dispositivo de Instrução ao Sócia.

Ainda que sejam poucos, os segmentos em Ação Experiência são mobilizados por Lina para oferecer à sócia esclarecimentos sobre determinadas ações relativas ao gerenciamento da aula. Além disso, nesses dois segmentos é percebido um novo aspecto da atividade da professora que remete à sua relação com a tutora, conforme representado no Excerto 34.

Excerto 34 – Lina (S.5.5 – Ação Experiência)

L: aí eu eu tô acostumando a dividir o **quadro** / porque Tu. ((professora tutora)) me deu essa dica de / em: forma de H

S: uh

L: né que tipo pra dividir direitinho pra / aqui coloca só: gramática aqui coloca só: não sei o que aqui é as dúvidas ... aí eu tô achando interessante isso ... aí no MEIO você coloca isso aqui

[...]

L: aí: essas **perguntas** e deixa lá

Durante as instruções a respeito dos procedimentos necessários para a preparação da sala antes do início da aula, Lina desloca momentaneamente o foco da análise para esclarecer a maneira como tem usado o quadro negro. A novidade relativa a esse procedimento é percebida pelo uso do gerúndio nas formas verbais deste excerto (*eu tô acostumando a dividir*), o que indica uma ação ainda em andamento e, portanto, em processo de estabilização.

Cabe ressaltar que tal modificação na atividade de Lina é indicada como sendo originada pela tutora, representada neste excerto como uma professora mais experiente que compartilha modos de fazer com Lina (*Tu. me deu essa dica*). Assim, o gesto de dividir o quadro para melhor organizar os conteúdos e momentos da aula parece constituir uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) partilhada por essas duas professoras envolvidas em um processo formativo e avaliado positivamente pela professora (*eu tô achando interessante*).

Os segmentos em Ação Ocorrência têm por finalidade, na Sessão 5, explicitar as ações relacionadas ao gerenciamento da aula, que previa a utilização de *slides* com *cartoons* para introduzir a temática proposta e, em seguida, a exibição de um episódio de um seriado. As instruções referentes a tais procedimentos são ilustradas pelo Excerto 35, a seguir.

Excerto 35 – Lina (S.5.11 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: aí: aí pronto né / aí: sim ... aí ah / depois de: dessas **perguntas** todas e tal você vem pra esse: essa eh: questionariozinho aqui ... do **livro**

S: uhu

L: **aqui** ... eles vão fazer em duplas ... entre eles

S: ta:

L: e no final quando eles terminarem ... tipo essas perguntas entre eles ... você só vai querer saber de cada um isso aqui oh “*Who do you think are more jealous men or women?*” ((lendo do livro))

S: ta:

L: né tipo: pra eles dizerem o que que eles acham e PORQUE ... aí você acrescenta o *why* aqui

S: ta

L: que eu gosto sempre de saber o *why*

S: uhu:

L: pra ver se eles falam: né ... e NÃO **DEIXA** eles irem pro português de jeito nenhum ... aí pronto aí a partir daqui: / isso **aqui** oh: o resto todinho da **unidade** eu não vou mais focar nisso hoje porque uma coisa tá ligada à outra

[...]

L: aí passa o **vídeo** finalmente

[...]

L: DEPOIS se eles quiserem o vocabulário assim / se tiverem: na dúvida de alguma coisa eles podem lhe perguntar

S: ta

L: então interessante seria eu ter TRAZIDO o vocabulário novo

S: uh:

L: né mas aí DEPOIS que a a: / lendo aqui eu vim pensar

S: ((ri))

L: mas aí: mas daí ele:s / se tiver dúvida em algum vocabulário eles podem anotar durante né?

S: uhu:

L: mas se conseguirem pegar alguma coisa também ... mas aí: qualquer coisa de vocabulário eu tiro depois a dúvida

S: ta

L: você tira depois a dúvida ... aí sim aí: eh: depois do: **vídeo** aí você vai perguntar pra eles que que: ... pedir pra eles recontarem ... o que é que eles entenderam do **vídeo** [...]

O Excerto 35 resume as principais etapas da aula sob análise bem como as principais ferramentas usadas na sua condução. Assim, ele recupera características percebidas nos segmentos em Ação Ocorrência das sessões anteriores, tais como a alternância entre formas verbais no tempo futuro (*eles vão fazer*), presente genérico (*eu gosto*) e presente referindo ao futuro (*você vem*). Quanto às instâncias agentivas, podem ser identificadas ações relacionadas à sócia (*você acrescenta*), à professora enquanto instância responsável pelo planejamento da aula (*eu vim pensar*) e por sua condução (*eu tiro depois*) e aos alunos (*eles podem anotar*). Estão também presentes formas verbais impessoais (*perguntar* e *acabou*) e no imperativo (*vem* e *não deixa*).

Tamanha diversidade parece demonstrar os diferentes recursos que podem ser adotados pela professora/instrutora para cumprir a tarefa proposta pela Instrução ao Sósia. Desse modo, a fim de possibilitar o deslocamento de sua atividade em direção à sócia, Lina parece recorrer à sua experiência cotidiana (*não deixa eles irem pro português*), ao planejamento já realizado para sua aula (*eu não vou mais focar nisso hoje*) e ao repertório disponibilizado pelo gênero docente para solucionar um impasse percebido durante a Instrução ao Sósia (*qualquer coisa de vocabulário eu tiro depois a dúvida*). É possível, assim, a realização de uma atualização da experiência estabilizada tendo em vista o contexto específico no qual a sócia deve supostamente atuar. Isso pode indicar, conforme Clot (2001a), a possibilidade de reprisar a experiência sem, no entanto, precisar repeti-la.

No que se refere às ferramentas, pode-se dizer que sua mobilização está relacionada aos dois principais momentos da aula. No primeiro, deve ser realizada uma introdução da temática proposta pelo livro didático e tratada no vídeo. O segundo momento corresponde à exibição do vídeo em si e à discussão posterior conduzida com os alunos. As ferramentas que figuram no primeiro momento, quando é feita a mobilização do meio, são os *slides*, já preparados pela professora, nos quais figuram perguntas e *cartoons*, e um questionário proposto pelo livro didático. A representação dessas ferramentas nesse texto parece indicar que elas agem sobre os alunos diretamente (*eles vão fazer em duplas*), com a participação da professora/sósia apenas na fase de correção (*você só vai querer saber*). Ainda assim, o principal propósito de tais ferramentas parece ser mobilizar os alunos e fazê-los participar da

aula (*pra eles dizerem o que que eles acham*), sob a supervisão da sócia (*e não deixa eles irem pro português*).

Já para o segundo momento está prevista a exibição do episódio de uma série cômica. Conforme previsto por Lina, após assistirem ao vídeo, os alunos devem produzir oralmente um resumo do episódio (*o que é que eles entenderam do vídeo*), sendo essa a tarefa de manipulação do conteúdo aí mobilizado. Entretanto, durante o exercício de análise de sua atividade proporcionado pela Instrução ao Sócia, Lina reconhece a pertinência da realização de outra tarefa de manipulação. A possibilidade de antecipar os impedimentos que podem surgir durante a aula (*se eles quiserem o vocabulário*) parece desvelar a Lina outra possibilidade de ação (*interessante seria eu ter trazido o vocabulário novo*) a partir dos modelos reconhecidos no gênero profissional. Frente à explicitação de sua atividade real (CLOT, 2007), Lina procura alternativas para resolver o impasse e parece encontrá-las em sua própria atividade, a partir de uma prática já percebida nas Sessões 1 e 3: o levantamento de dúvidas pelos alunos (*eles podem anotar durante*) e a explicação, feita pela professora, a respeito delas (*eu tiro depois a dúvida*).

É prefigurada pela professora a produção de um texto em aula como outra atividade de manipulação do conteúdo. Entretanto, a temática envolvida nessa produção e a adequação de sua realização parecem provocar conflitos à atividade de Lina, conforme percebido nos Excertos 36 e 37.

Excerto 36 – Lina (S.5.15 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: eu tinh/ eh pensei numa coisa mas depois eu pensei em outra aí fico:u um negócio torto / eu fiquei: pra pensar agora hoje aqui antes de ir na aula como é que eu ia fazer isso

S: uhu:

L: porque eu tinha pensado no final ... como que foi / nessa turma eles escreverem pra mim ... alguma situação ... de ciúme que ele ti/ que eles conhecessem porque: nunca mais eu pedi writing pra eles

S: uh:

L: só que eu já PEDI pra eles falarem sobre uma situação

S: ta:

L: aí eles não vão ter OUTRA situação ... só se eu pedir pra eles escreverem sobre a MESMA situação ou CRIAREM uma situação não sei ... aí eu: fiquei na dúvida [...]

L: eu sei que em sala não é legal pedir ... mas às vezes eu: eu quero ver deles assim: sei lá

Excerto 37 – Lina (S.5.17 (trecho) – Ação Ocorrência)

L: eu queria muito que eles fizessem esse *writing* ... porque se eu pedir pra casa eles NÃO VÃO fazer ... entendeu / muitos muitos / vários já pedi vários

S: uh

L: e eles NÃO me trazem / alguns / aí eu queria o registro de cada um entendeu ... até porque na prova eu vou pedir writing
[...]

A proposição da tarefa de escrita aos alunos parece envolver dois conflitos centrais. O primeiro deles diz respeito à temática a ser solicitada em relação ao que já foi discutido durante a aula. As possibilidades de solução desse impasse vão se apresentando à professora durante a instrução (*só se eu pedir pra eles escreverem sobre a mesma situação*), ainda que Lina não indique qual delas pode ser adotada (*eu fiquei na dúvida*). O segundo conflito remete à própria atividade de produção escrita em sala de aula. Nessa situação parecem estar envolvidos, além da professora e suas dimensões subjetivas (*eu quero ver deles*), os alunos (*eles não me trazem*), a dimensão institucional que prevê a avaliação dessa habilidade (*na prova eu vou pedir writing*) e uma voz social que se diz contrária à realização dessa tarefa em aula (*eu sei que em sala não é legal pedir*).

As múltiplas dimensões envolvidas e mobilizadas por Lina para a decisão a respeito de qual exercício solicitar aos alunos indicam a influência de aspectos pessoais, interpessoais, situacionais e transpessoais em sua atividade (MACHADO, 2007). Essas diferentes dimensões parecem demandar de Lina uma reorganização de sua atividade (CLOT, 2008/2010) com vistas a adequar seus objetivos e manter essa prática significativa para si mesma. A gestão dessas diferentes vozes e dos diversos argumentos que as representam é textualizada de forma implicada, tendo como foco a professora como agente responsável pelo planejamento e pela proposição das tarefas em sala de aula. Ainda assim, é possível perceber a dimensão genérica e transpessoal nessa representação, textualizada como uma prescrição com a qual Lina concorda parcialmente (*eu sei que em sala não é legal pedir mas às vezes eu quero ver deles*). A origem de tal prescrição pode estar relacionada a um fato relatado pela professora e reproduzido no Excerto 38.

Excerto 38 – Lina (S.5.16 – Ação Acontecimento Passado)

L: é porque eu fico com medo do: / porque uma vez eu levei uma bronca porque: eu tava / eu pedi pra eles fazerem o *writing* na sala

S: é?

L: né mas faz tempo isso ... que: foi foi no dia de uma: tutoria que: / não não não foi no dia que Tu. ((tutor)) foi observar minha aula

S: ah

L: aí fiquei nervosa porque não tinha mais: / tipo acabei rápido

S: ta:

L: aí pedi pra eles fazerem um *writing* ((rindo)) aí depois ele “Lina não faça isso não ... porque se acabou / se voc/ pod/ pode liberar não se preocupe se falta quaren/” não faltava / era uma e: / tinha passado uma hora e meia

S: ta:

L: aí eu não qui/ eu quis

S: só pra o que: dez minutos

L: é ... aí ele foi e reclamou comigo mas sim: ... aí depois eu fiquei com trauma né

A situação relatada por Lina, em Ação Acontecimento Passado, evidencia a implicação subjetiva da professora em sua atividade. Desse modo, uma atividade de supervisão, prevista na organização institucional do curso, parece ter provocado desgaste da professora não apenas em relação ao fato de ser observada (*aí eu fiquei nervosa*) como também às considerações realizadas pelo tutor na oportunidade (*ele foi e reclamou comigo*). Pode-se argumentar que Lina interpreta o comentário de seu tutor como uma avaliação negativa (*eu levei uma bronca*) que dá origem a uma tensão relacionada ao uso da produção escrita como ferramenta de manipulação do conteúdo em aula (*eu fiquei com trauma*). Parece estar ainda envolvida nesse conflito uma preocupação referente à gestão do tempo de aula (*acabei rápido*), atribuída tipicamente aos professores iniciantes (SAUJAT, 2004b).

Uma sistematização das principais ferramentas tematizadas durante a última sessão de Instrução ao Sósia realizada com Lina é realizada no Quadro 16.

Quadro 16 – Síntese da Sessão 5 realizada com Lina

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>5</u>	Procedimentos para a aula	Preparação do meio	Quadro negro	Professora / sósia
	<u>10</u>	Interação com os alunos	Manipulação do conteúdo		Professora
Ocorrência	3	Organização do material	Planejamento / preparação do meio	<i>Datashow / notebook</i>	Sósia
	<u>2 / 4 / 6 / 8 / 11 / 13 / 15 / 17 / 19</u>	Procedimentos para a aula		Livro didático	Professora
			Mobilização do meio	Perguntas / <i>cartoons</i> / quadro negro	Sósia / Alunos
			Manipulação do conteúdo	Livro didático / vídeo / produção textual	Alunos / Sósia / Professora
Acont. Passado	<u>7 / 18</u>	Procedimentos para a aula	X	X	X
	<u>9</u>	Interação com os alunos			
	16	Demais tarefas			

A síntese proposta por este quadro referente à última sessão de Instrução ao Sósia com Lina demonstra seu domínio em relação a esse dispositivo de análise da sua atividade. Isso é percebido pelo predomínio dos segmentos iniciados pela professora, pelo número de segmentos voltados à temática que trata dos Procedimentos para a gestão da aula e pela figuração da sósia como responsável pela utilização das ferramentas em distintas temáticas e funções. A condução dessa Instrução ao Sósia parece ainda ter provocado a implicação da professora em determinadas tarefas, tal como identificado nos Excertos 35, 36 e 37.

É pertinente ressaltar que tal implicação parece ocorrer com relação a pontos conflituosos do trabalho de Lina, quando é possível identificar a representação de uma voz social pertencente ao gênero docente ou à própria formação acadêmica da professora. Nesse sentido, parece ser a emergência do reconhecimento dessa dimensão coletiva que acaba por promover a explicitação de dimensões pessoais e subjetivas da atividade de Lina. Pode-se dizer, portanto, que é estabelecida uma zona de desenvolvimento (BRONCKART, 2013) na atividade da professora, que proporciona a resolução, momentânea e provisória, para os impasses nela identificados.

Com relação às ferramentas representadas durante esta sessão, é possível novamente perceber sua divisão a partir de dois momentos estabelecidos na aula. No primeiro, é feita uma introdução da temática e uma mobilização dos conhecimentos já partilhados entre professora e alunos a partir de *cartoons*, perguntas planejadas a partir deles e exercícios propostos pelo livro didático. No segundo momento, acontece uma (re)mobilização do meio com a exibição de um filme e a manipulação do conteúdo temático e linguístico por meio de perguntas e de uma produção textual a ser realizada pelos alunos. O uso de tais ferramentas parece possibilitar a ação da sósia/professora sobre a constituição do meio didático e sobre os alunos.

Assim, são identificados predominantemente segmentos nos quais a figuração da ação acontece a partir de um ponto de vista interno (BULEA et al., 2013) que remete à professora ou interno projetado sobre a sósia. Entretanto, é possível perceber alguns momentos nos quais há um imbricamento dessa representação com uma figuração externa, referente aos alunos. Nesses trechos, a constituição do meio didático parece depender da atividade conjunta e colaborativa da professora e dos alunos, tal como percebido no Excerto 35.

Apresento a seguir uma sistematização das análises realizadas a respeito da atividade de Lina. A exemplo do que foi demonstrado na atividade de Taylor, essa sistematização é realizada a partir das representações sobre as ferramentas do trabalho docente e busca identificar indícios de ressignificações.

5.2.1 Discussão e síntese da análise da atividade de Lina

Com vistas a facilitar a sistematização dos resultados das análises dos textos produzidos por Lina e a pesquisadora durante as sessões de Instrução ao Sósia, proponho sua organização em três quadros. No primeiro, Quadro 17, são apresentados os resultados referentes às principais ferramentas usadas com a função de planejamento. No segundo, Quadro 18, são sistematizadas as análises relativas às ferramentas de mobilização e manipulação. Já no terceiro, Quadro 19, são apresentadas as discussões com relação ao livro didático, que demonstrou ser uma ferramenta central para o trabalho da professora e que acompanha todas as suas etapas.

Quadro 17 – Síntese das funções de planejamento nas ferramentas representadas por Lina

Ferramenta	Segmento	Figura de Ação	Função	Responsável	Envolvidos
Bloquinho	1.18 – Excerto 21 “não fico lá olhando lá o tempo todo”	Experiência	Planejamento	Professora	Professora
	2.9 – Excerto 27 “não é pra mostrar pra ninguém, é só meu”				
	4.4 – Excerto 32 “coloquei até aqui”	Ocorrência			
Livro didático – livro do professor	1.15 – Excerto 24 “tem lá atrás uma parte”	Experiência	Planejamento	Professora	Professora
	1.18 – Excerto 21 “eu levo ele pra deixar ele lá de lado”				
	2.6 – Excerto 26 “às vezes eu não sigo o que ele coloca”				
Material extra	1.19 – Excerto 22 “eu sempre entro com alguma coisa extra”	Experiência	Planejamento	Professora	Alunos
	2.6 – Excerto 26 “eu sempre crio alguma coisa”				Professora
	2.8 – Excerto 27 “mas sempre eu coloco imagens”				

O primeiro aspecto a ser enfatizado com relação ao Quadro 17 remete à própria atividade sob análise nas diferentes sessões conduzidas com Lina. Nas duas primeiras sessões, o foco da Instrução ao Sósia recaiu principalmente sobre o planejamento a ser realizado para que a aula pudesse acontecer. Já nas três últimas, a pesquisadora e a professora encontraram-

se no mesmo dia em que as aulas aconteceriam e, assim, a atividade sob análise foi a própria condução da aula, já prefigurada por Lina anteriormente. Esse dado pode justificar a concentração das ferramentas de planejamento nas Sessões 1 e 2.

A tarefa de planejamento para Lina parece configurar-se em duas principais etapas, ambas textualizadas prioritariamente como Ação Experiência. Na primeira, a professora seleciona, no livro didático – do aluno e do professor – a unidade a ser trabalhada bem como a temática e o conteúdo ali previstos. Na segunda etapa, ela procura criar, a partir de outras fontes, exercícios extras a serem oferecidos aos alunos. Todas essas informações são registradas por ela em um caderno de anotações, denominado bloquinho. O caráter individual de seu uso é bastante marcado por Lina em seu texto (Excerto 27), bem como o importante papel de referência para a condução de sua atividade (Excerto 32). Desse modo, pode-se inferir que o registro do planejamento nesse suporte possibilita a formação de recursos internos e externos para o agir da professora em sala de aula. Ainda assim, o fato de recorrer ao bloquinho durante a aula parece ser avaliado negativamente por Lina (Excerto 21), o que pode indicar uma representação do professor como aquele que tem domínio do conteúdo e das técnicas envolvidas no ensino da língua estrangeira, bem como uma tentativa de adequação a esse modelo.

Tal representação pode também estar relacionada àquela que remete ao uso do livro do professor como ferramenta de apoio. Nas duas sessões em que essa ferramenta é mencionada (Excertos 21 e 26), Lina procura enfatizar sua autonomia em relação a ela, tanto no momento de planejamento da aula quanto de sua condução. É ainda significativo o fato de não haver mais referências ao livro do professor no restante das sessões, indicando que ele não precisa ser usado, pela professora ou pela sócia, na mediação da atividade com os alunos.

A ferramenta que figura, no momento de planejamento, como mediadora dessa relação de Lina com os alunos é por ela denominada como *alguma coisa extra*, que pode constituir um texto autêntico, um jogo ou mesmo um exercício, normalmente usados por ela para revisar conceitos trabalhados em aulas anteriores ou para introduzir a temática a ser tratada. Apesar de indicar o envolvimento dos alunos nesse momento (Excerto 22), Lina parece manter o foco das instruções à sócia sobre sua própria atividade (Excertos 26 e 27). Pode-se inferir, portanto, que o destinatário da professora na realização dessa tarefa seja o próprio gênero profissional, à medida que ela procura adequar-se a supostos modelos de ação (BRONCKART, 2008a), tais como: o professor deve participar da criação de seu material para a aula; os textos usados em aula devem se assemelhar àqueles encontrados em outras esferas de uso e o livro didático não deve ser a única ferramenta de trabalho do professor.

A análise das três ferramentas apresentadas no Quadro 17 parece corroborar com o argumento de Saujat (2004a) de que os professores iniciantes procuram estabelecer um meio de trabalho que possibilite não apenas a aprendizagem dos alunos mas a sua própria. Desse modo, a representação que Lina faz de seu agir a partir das ferramentas de planejamento parece indicar que ela privilegia, nesse momento de seu trabalho, a prefiguração de suas próprias ações e a preparação de seus próprios recursos, o que lhe possibilita agir com os alunos posteriormente.

É ainda relevante perceber a forte implicação de Lina nessa ação de planejamento (Excertos 22, 26 e 27). O deslocamento em direção à sócia parece ser possível somente após a tarefa de prefiguração ter sido realizada por Lina, tal como demonstrado no Quadro 18.

Quadro 18 – Síntese das funções de mobilização e manipulação nas ferramentas representadas por Lina

Ferramenta	Segmento	Figura de Ação	Função	Responsável	Envolvidos
Dúvidas	1.20 – Excerto 23 “eu vou começando com as dúvidas de quem tá lá”	Ocorrência	Mobilização	Professora	Alunos
	3.6 – Excerto 30 “eu sempre falo nas revisões”				
	3.7 – Excerto 28 “quando é do texto assim é só vocabulário”	Experiência	Manipulação	Alunos	Sócia
	5.11 – Excerto 35 “eles podem anotar durante”	Ocorrência			
Quadro negro	4.4 – Excerto 32 “você vai começar a aula”	Ocorrência	Mobilização	Sócia	Alunos
	5.5 – Excerto 34 “eu tô achando interessante isso”	Experiência		Professora	Professora

Com exceção do livro didático, que é resumido no Quadro 19, as ferramentas de mobilização e manipulação representadas em pelo menos duas sessões são as seguintes: as dúvidas, preparadas pelos alunos e o quadro negro, usado como suporte para a realização de diversos exercícios. Os alunos figuram como participantes envolvidos no uso dessas ferramentas, especialmente na preparação das dúvidas que devem ser resolvidas pela professora/sócia durante a aula. Já com relação ao quadro negro, eles parecem constituir o principal destinatário da atividade de Lina, inclusive quando deslocada em direção à sócia.

Com relação às dúvidas, elas parecem ter sido adotadas por Lina como alternativa a um conflito criado por uma solicitação dos alunos que contraria seu planejamento prévio (Excerto 23). Desse modo, dada a necessidade da realização de uma revisão dos conteúdos, a professora encontra nessa ferramenta uma maneira de mobilizar o meio didático e, assim, tornar os alunos co-responsáveis pela realização dessa tarefa. Se no primeiro momento essa resolução é acompanhada de uma avaliação negativa (já que a professora indica que *esse pedido deles quebrou minhas pernas*), na realização de uma nova revisão (Excerto 30), ela parece estar inserida no modelo de ação seguido por Lina. A relação dessa ferramenta de mobilização com a proposta de revisão dos conteúdos anterior à prova parece constituir, na Sessão 3, um aspecto estável na atividade da professora, cuja significação foi construída no intercâmbio com os alunos (BRONCKART, 2013).

A solução para o impasse relativo à revisão parece estar relacionada a uma experiência cotidiana da professora, que envolve a realização da leitura oral de um texto proposto pelo livro didático (Excerto 28). Nesse sentido, Lina parece mobilizar um constituinte estável em sua prática, textualizado como Ação Experiência, e conseguir recontextualizá-lo tendo em vista a nova situação criada pela solicitação dos alunos. Pode-se ainda inferir que a professora recorra novamente a essa solução durante a Sessão 5, quando o dispositivo de Instrução ao Sósia revela um novo impedimento à realização de seu trabalho (Excerto 35).

A outra ferramenta apresentada no Quadro 18 é o quadro negro, utilizado pela professora/sósia durante a mobilização do meio didático, como forma de registro do conteúdo e das instruções relativas a esse momento (Excerto 32). A maneira de utilizar essa ferramenta passa a ser explicitamente tratada por Lina a partir de sugestões a ela oferecidas por sua tutora (Excerto 34). Pode-se argumentar, desse modo, que a figuração desse uso em Ação Experiência represente uma modificação na atividade da professora, já que ela passa a fornecer informações detalhadas quanto à forma como as informações devem ser dispostas no quadro.

As instruções para o planejamento e a condução da aula somente se completam quando realizada a análise das representações a respeito do livro didático, ferramenta que é apresentada no Quadro 19.

Quadro 19 – Síntese da ferramenta Livro didático representada por Lina

Ferra- menta	Segmento	Figura de Ação	Função	Respon- sável	Envolvidos
Livro didático – livro do aluno	1.18 – Excerto 21 “eu sempre levo”	Experiência	Preparação	Professora	Professora
	1.19 – Excerto 22 “eles não abrem”		Mobilização	Alunos	
	2.6 – Excerto 26 “vejo qual é o assunto principal”		Planejamento	Professora	
	3.6 – Excerto 30 “eu vou fazer isso tudo”	Ocorrência	Manipulação		
	3.7 – Excerto 28 “a gente vai ler juntos”	Experiência			
	3.11 – Excerto 29 “depois <i>pronunciation</i> que eu detesto”				
	<i>Sessão 4 – Comentário 6 “não me sinto motivada a trabalhar a questão de pronúncia”</i>	X	Alunos Sósia	Sósia Alunos	
	4.6 – Excerto 33 “eles vão fazer essa relação”	Ocorrência			
	5.11 – Excerto 35 “eles vão fazer em duplas”				

As principais funções com que o livro didático é representado durante as sessões de geração de dados com Lina acompanham o principal foco sob análise em cada uma delas. Assim, nas duas primeiras, a utilização dessa ferramenta remete à experiência já estabilizada de planejamento, voltada à professora (Excertos 21 e 26), e de mobilização do meio, voltada aos alunos (Excerto 22). Entretanto, ainda que os alunos sejam representados como participantes da atividade em questão, Lina privilegia em seu texto a representação sobre si mesma como responsável pelo agir desempenhado.

A participação dos alunos na realização da aula parece se tornar mais evidente durante as três últimas sessões, quando o livro didático é representado principalmente a partir de sua função na manipulação do conteúdo. Ainda assim, continua sendo atribuição da professora a condução desses exercícios em aula (Excerto 30). Essa característica, recorrente nos textos produzidos durante as sessões realizadas com Lina, pode estar relacionada ao próprio dispositivo, que solicita uma análise do agir da professora a fim de ser repetido pela sósia. Nesse sentido, o agir dos alunos, até certo ponto impossível de prever ou prescrever, parece ser representado como dependente desse agir fundador da professora/sósia (Excerto 28).

Ainda que ocorra o deslocamento da atividade em direção à sócia nas Sessões 4 e 5, os detalhes quanto à maneira de conduzir a aula ou empregar o livro didático não são explicitados no texto. As instruções fornecidas à sócia preveem apenas a necessidade de realizar os exercícios estabelecidos pelo livro didático, mediados pela sua própria atividade (Excerto 28) ou não (Excerto 33). O livro pode ser definido, portanto, como uma ferramenta que prefigura ou prescreve a atividade da professora e dos alunos.

Tal papel pode ainda ser percebido na análise do Excerto 29, que remete a um conflito envolvendo fatores subjetivos da professora e representações quanto à utilização do livro didático. Esse impasse é textualizado durante a Sessão 3, quando Lina fornece à sócia/pesquisadora diversas justificativas que dão origem ao seu desconforto em relação aos exercícios de pronúncia propostos pelo livro didático. Em face a esse conflito, a resolução encontrada por Lina parece privilegiar o aspecto prescritivo dessa ferramenta (Excerto 29 e Comentário 6), o que pode indicar que ele ainda não tenha sido constituído como verdadeiro meio de ação (CLOT, 2007) para Lina. Cabe ressaltar que essa interpretação precisa ser tomada com cautela, já que essa é a principal ferramenta de trabalho da professora. Além disso, é perceptível um conflito em curso, que envolve aspectos subjetivos e pessoais de Lina; interpessoais, da sua relação com os alunos, e transpessoais, no que tange aos modelos de ação identificados por ela para esse gênero da atividade.

Ainda que essa representação sobre o livro didático se assemelhe àquela percebida nos textos produzidos por Taylor, a discussão a este respeito será realizada no capítulo destinado às conclusões. Antes, porém, apresento os resultados das análises dos textos produzidos por Celestin.

5.3 A AÇÃO MODELADA E A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA ATIVIDADE DE CELESTIN

Foram realizadas com Celestin oito sessões de Instrução ao Sócia, cujas transcrições constam no Apêndice F, distribuídas entre o segundo semestre letivo de 2011 e o primeiro de 2012. A primeira delas, realizada no dia 28 de setembro, teve duração de cerca de 34 minutos e aconteceu no dia anterior à realização da aula com o grupo de Francês – Nível 2. O texto resultante dessa atividade foi dividido em 14 Segmentos de Tratamento Temático, todos eles organizados em Discurso Interativo. Excetuando dois segmentos nos quais são esclarecidos os procedimentos para a realização da Instrução e um segmento no qual é descrita a turma, todos os demais são marcados pela Ação Experiência, quando o professor faz referência ao seu trabalho a partir de seus constituintes estáveis e recorrentes. Desse modo, Celestin parece

representar sua atividade como a sedimentação de práticas homogêneas, em certa medida, descontextualizadas e, possivelmente, re-contextualizáveis. Essa característica pode ser identificada no Excerto 39, a seguir, que trata dos procedimentos para a realização da aula.

Excerto 39 – Celestin (S.1.2 – Ação Experiência)

C: é né? ... corriqueira e tal usando o **método** e tal sem fugir um pouco da: né ... porque de vez em quando eu pretendo / eu eu proponho né algumas atividades que fogem um pouco do **método** né proposto pela: pela extensão ... ma:s o ah e/ eu procuro sempre seguir o **método** né?

S: uhu

C: e até porque eu tenho essa: obrigação né de de ... terminar **ele** e cumprir o **método** né?

S: cumprir ele uhu

C: é / então eh:

Os aspectos discursivos e enunciativos percebidos neste excerto são recorrentes em todos os outros da presente sessão. Eles dizem respeito às formas verbais em tempo presente com valor genérico, e eixo temporal não limitado, que têm o professor como principal sujeito (*eu proponho algumas atividades*). É ainda recorrente o uso de advérbios de tempo com valor generalizante (*de vez em quando* e *sempre*) acompanhando a representação do agir.

Também a representação identificada no Excerto 39 a respeito do livro didático, denominado por Celestin de *método*⁵⁹, parece sintetizar um princípio a partir do qual o professor organiza sua atividade. Seu trabalho parece objetivar o cumprimento de uma prescrição que prevê a utilização do livro didático em sua integralidade (*eu tenho essa obrigação de cumprir o método*). A referência a tal parâmetro pode ser identificada nos demais segmentos da Sessão 1, nos quais o livro didático figura como principal, senão única, ferramenta de mediação do trabalho do professor sobre o meio didático.

Se tal representação social parece ser tomada como fonte de seu agir (CLOT, 2007), é possível identificar uma dimensão pessoal implicada no uso dessa ferramenta, textualizada por meio de duas modalizações pragmáticas (BRONCKART, 1999). A primeira delas (*eu pretendo*), remete a uma iniciativa de Celestin, que parece buscar transgredir a prescrição recebida e propor, para além do livro didático, exercícios que *fogem um pouco*. A segunda modalização, entretanto, parece representar uma oposição a essa primeira e indica o comprometimento do professor em cumprir a prescrição recebida (*eu procuro sempre seguir o método*). É pertinente perceber que essa contraposição é marcada pela conjunção adversativa *mas*, o que pode indicar a interpretação de que a prescrição de cumprir o livro é partilhada por

⁵⁹ Na área de Francês – Língua Estrangeira é recorrente o emprego, entre os professores, do termo *método* como referência ao livro didático.

sua interlocutora, ex-coordenadora do programa em que trabalha e sua professora na disciplina de Estágio Supervisionado.

Frente a esse aparente conflito, são os demais segmentos da Sessão 1 que indicam a prevalência da prescrição a respeito do uso do livro didático, aparentemente pessoal, na atividade de Celestin. O Excerto 40, a seguir, ilustra os principais procedimentos previstos para a condução de sua aula.

Excerto 40 – Celestin (S.1.11 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

C: ah: ... ah o **método** a gente trabalha geralmente eh: uma parte gramatical não é? ... e uma parte com **texto** né que: após aí é trabalhado o **texto** em que eles vão ... em que eu peço pra eles lerem né ... e nesse **texto** a gente tira as questões gramaticais justamente que **ele** o **livro** ele ele ... **ele** tá organizado nesse nesse esquema né

S: uhu

C: então a gente extrai essa / esse assunto gramatical do: do: do **texto** né na verdade uma / a primeira coisa que eu faço É LER o **texto** com eles né / primeiro eu leio o **texto** com eles né pra eles verem como se pronuncia e tal depois eu peço pra eles lerem né ... vou acompanhando cada um

[...]

S: uhu ... e amanhã vai s/ vai ser mais ou menos isso a aula também?

C: é é

S: vai ter um texto pra ler

C: justamente porque eh o o **livro** tá organizado mais ou menos assim: uma **unidade** que dá pra ser trabalhada em uma aula

[...]

S: e eu posso / eu vou pedir pra eles trabalharem ... eh individual em dupla em grupo no livro direto ... como é que é essa realização dos ... dos [exercícios aí?

C: [dos **exercícios**

S: uhu

C: tem **exercício** que é feito em dupla ... né

S: uhu

C: e outros não / é individual ... [né

S: [ta ... e como eu defino isso “ah hoje eu vou [pedir pra fazer em dupla”

C: [não / o **livro**

mesmo é que sugere isso ... né?

S: ah ta ... ta: ... uhu

C: o próprio **guia pedagógico** ele sugere isso ... e: ah tem também / geralmente tem um / depois / após os **exercícios** ... então eu passo aquele **exercíciozinho** que serve como base pros outros pra eles compreenderem os outros como é que funciona

S: uhu

C: né ... e deixo pra casa sempre: esse **exercício** e: a gente parte pra: parte escrita né que tem **lá** a expressão escrita do **texto** né que: geralmente é em dupla ... então eu peço pra eles se juntarem

[...]

Assim como representada no Excerto 40, a responsabilidade por conduzir a aula e realizar as tarefas previstas para ela recai sobre o professor, aspecto que pode ser observado pela implicação de Celestin em seu texto (*em que eles vão ... em que eu peço pra eles lerem*). Sua atividade, desse modo, implica o uso do livro didático para agir sobre o meio em si (*a primeira coisa que eu faço*) e também sobre os alunos (*eu peço pra eles lerem*). Há ainda outra instância agentiva (*a gente*) representada neste excerto, que pode remeter ao coletivo formado pelo professor e seus alunos ou pode demonstrar o pertencimento do professor a um coletivo mais amplo de professores de língua francesa (*a gente trabalha e a gente extrai esse assunto gramatical*), responsável por determinar a maneira como os conteúdos propostos pelo livro didático devem ser explorados em aula.

A interpretação que remete a expressão *a gente* à uma dimensão coletiva pode ser confirmada no prosseguimento do excerto, quando a pesquisadora solicita esclarecimentos com relação à condução das tarefas. Nessa situação, pode ser percebido o emprego dos verbos de uma forma impessoal e genérica (*uma unidade que dá pra ser trabalhada e tem exercício que é feito*). Esse aspecto enunciativo pode demonstrar a relevância que tem, no trabalho de Celestin, a prescrição relativa ao uso do livro didático e o caráter impessoal da realização de tais tarefas, tal como sugerido na análise do Excerto 39.

Desse modo, se a condução das tarefas em aula é representada como sendo de responsabilidade do professor, a responsabilidade por determinar quais tarefas devem ser realizadas parece ser atribuída, no dizer de Celestin, ao próprio livro didático, mediado por uma dimensão coletiva que reúne os professores de língua francesa. Esse importante papel de planejamento que tal ferramenta cumpre é representado em relação ao próprio professor (*o livro tá organizado mais ou menos assim*) como também aos alunos (*o próprio guia pedagógico sugere isso e serve como base pros outros*). É pertinente perceber, novamente, o caráter impessoal com que as referências ao livro didático são realizadas, o que pode indicar uma representação de que ele é parte intrínseca do gênero profissional docente e seu uso constitui uma proto-operação (CLOT; FAÏTA, 2000) essencial para o trabalho de Celestin.

Ainda que o livro didático figure como principal ferramenta do trabalho de Celestin, o professor indica utilizar, para um segundo momento da aula, um livro de leitura facilitada, assim como demonstra o Excerto 41.

Excerto 41 – Celestin (S.1.11 (trecho) – Ação Experiência)

C: e eu tô ... trabalhando agora né um **livro** né um **livrinho** de de: *lecture facile* né
S: uhu

C: *livre de poche* ... né que a gente tá trabalhando ... eh: eh uma vez por semana eh nas quintas-feiras eu tô tirando trinta minutos finais do do / da aula né eu passo antes pra eles lerem em casa né pra tentar compreender aquele **texto**

S: uhu

C: e na / no finalzinho da aula da quinta né que: / já you começar nessa quinta esqueci de falar que essa quinta né [já you começar

S: [então sou eu que vou começar com isso

C: justamente

S: como que eu começo isso agora?

C: então justamente eles tinham lido / eu tinha passado já né um **livro** bem: ... iniciante né bem: ... né ... de: mil palavras né

S: ta

C: em francês um **livro** de fácil compreensão mas que ainda assim ... né eles têm dificuldades né ... então you ler com eles aquele **livro** né pedir pra eles lerem né cada um lá ... pedir / saber o que que eles entenderam né e: e: também no **livro** no final de cada partezinha do **livro** né cada partezinha da história da: narrativa né **ele** tem algumas questões né

[...]

C: sempre tem essas perguntinhas pra ficar claro: o **texto** né

S: mas aí você já pediu pra eles responderem as perguntas antes ou:

C: aí é que a gente discute em sala / justamente

[...]

No que concerne à análise dos aspectos discursivo-enunciativos deste excerto cabe destacar que a maior parte dos verbos é empregado no tempo presente com valor genérico (*eu tô tirando trinta minutos* e *a gente discute*), apesar de a tarefa tomada como referência ainda não ter ocorrido (*já vou começar nessa quinta*). Essa característica do texto de Celestin pode indicar uma representação a respeito do professor como um profissional que conhece e domina as práticas metodológicas necessárias para o ensino. A evocação de tal representação, que pode estar relacionada à dificuldade em deslocar a ação em direção à sósia, parece ser potencializada pela relação que o professor estabelece com a pesquisadora, à época sua professora da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de graduação.

A representação a respeito dessa relação assimétrica com a pesquisadora/professora pode também influenciar a maneira como Celestin apresenta a ferramenta a ser utilizada na segunda parte da aula do dia seguinte: o livro de leitura simplificada. Desse modo, o professor apresenta uma descrição a respeito da adequação desse material para o grupo em questão, a partir de seu conteúdo linguístico (*um livro bem iniciante, de mil palavras*), assim como reforça seu compromisso em utilizar todos os recursos propostos por esse material didático (*tem algumas questões*), tal como analisado no Excerto 39.

Também durante o comentário escrito a dimensão que prevalece a respeito do uso do livro de leitura facilitada é a motivação que levou o professor a adotá-lo.

Comentário 8 – A motivação para a adoção do livro de leitura facilitada

“para suprir a falta de bons textos do **livro didático**, ou seja, textos em que permitam uma exploração mais aprofundada nas competências citadas acima ((proficiência de leitura e compreensão de textos necessários para a pós-graduação)), eu adotei um **livro literário**.”

Dada uma avaliação negativa, também percebida no Excerto 44, da adequação dos textos propostos pelo livro didático aos objetivos apontados pelo grupo de alunos, o professor indica, em seu comentário, o emprego de outro recurso como forma de complementação dos exercícios e conteúdos trabalhados em aula. É válido ressaltar que essa decisão é representada como sendo individual e textualizada com o auxílio do verbo *adotar*, comumente utilizado para fazer referência ao livro didático selecionado por determinada escola ou professor.

Outra temática tratada durante a Sessão 1 remete à interação do professor com os alunos durante a aula. É a esse aspecto que Celestin recorre quando questionado pela pesquisadora sobre a maneira como a aula deve ser iniciada, conforme Excerto 42.

Excerto 42 – Celestin (S.1.10 (trecho) – Ação Experiência)

- S: estou lá sentada ... ou em pé? Ou caminhando? O que que eu tô fazendo?
 C: pois bem então eh: quand/ quando tem **redação** que eles entregaram né numa aula anterior ... eu aproveito os que já estão lá né e entrego a redação: explico os erros né e: dou uma explicação para os que já estão né e: os outros
 S: amanhã vai ter redação pra entregar?
 C: tem
 S: então amanhã eu posso fazer isso?
 C: justamente né se: tiver já aluno lá que: né chegue antes dos outros né
 [...]

O texto produzido pelos alunos (*redação*) é representado como a principal ferramenta de interação entre eles e o professor, tanto para o diagnóstico dos problemas de uso da língua francesa (*explico os erros*) quanto para o esclarecimento a respeito de determinadas regras do conteúdo em questão (*dou uma explicação para os que já estão*). A redação é ainda representada por Celestin como uma ferramenta que possibilita a mobilização do meio didático (AMIGUES, 2003), principalmente enquanto os demais alunos do grupo são aguardados.

A ação prefigurada pelo professor a partir das redações corrigidas depende do agir dos alunos (*se tiver já aluno*). Nesse sentido, ainda que Celestin figure como principal responsável pela manipulação dessa ferramenta (*entrego a redação*), seu uso é impossível de

ser previsto ou mesmo prescrito a outra pessoa. Isso implica que, apesar de ser prefigurada pelo professor e poder ser representada como responsabilidade desse, a atividade docente é sobretudo de natureza interpessoal e interacional (MACHADO, 2007), já que seu objeto somente é estabelecido a partir do engajamento dos alunos.

Ainda assim, a tarefa de planejar a aula parece ser considerada por Celestin, que remete, para esse fim, à consulta ao guia pedagógico fornecido pelo livro didático e também à interação com seu tutor, conforme ilustrado no Excerto 43.

Excerto 43 – Celestin (S.1.13 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: em que momento que eu: que eu vejo isso? durante a aula eu eu dou uma espiadinha no guia ((pedagógico)) lá assim? “ah isso é pra fazer em dupla [isso é individual”

C: [não ... eu eu: eu leio antes né
em casa né geralmente uma semana antes

S: uhu

C: né e: preparo né ... a: as minhas aulas né uma semana antes ... né ... antes também me encontro com os meus alunos e: / com o meu tutor

S: ta

C: né com o meu tutor ... e: depois eu procuro se por ventura tiver alguma dúvida e tal eu esclareço com o meu tutor

S: uhu

C: né ... ah: peço sugestões dele né / com a experiência que ele tem né lógico e: ... é isso
[...]

Tendo identificado que o livro didático figura como principal ferramenta de gerenciamento da aula na atividade de Celestin, é coerente perceber que ele, por meio do guia pedagógico, também é central para o planejamento da aula. Desse modo, o professor refere-se ao planejamento como uma atividade de leitura do guia pedagógico (*eu leio antes*) e de interação com seu tutor, representado como um professor que pode lhe oferecer sugestões e tirar suas dúvidas. Esse papel é marcado no texto a partir de uma modalização lógica, apoiada sobre critérios definidos a partir do mundo objetivo (BRONCKART, 2008d), que remete ao fato do tutor ter experiência na área de ensino de língua francesa (*com a experiência que ele tem né lógico*).

Em outro segmento, reproduzido no Excerto 44, pode-se perceber que a tarefa de planejamento não se restringe à simples leitura do livro didático, mas implica também a proposição de novos conteúdos ou a reorganização daqueles já apresentados nessa ferramenta. Essa interpretação está relacionada à avaliação que Celestin faz do livro didático adotado no curso em que trabalha.

Excerto 44 – Celestin (S.1.8 (trecho) – Ação Experiência)

C: pois bem eh: o **método** ... ele: / bom como todo **método** né: a gente percebe que ele é falho né **ele** tem algumas coisas assim / eu procuro s/ suprir essa coisa que falta no **método** né ou seja alguma explicação gramatical de um tempo verbal ... que eu vejo que: ... “ah ela tá incompleta” então eu vou vou acrescentar né pelo que eu: aprendi né acrescentar algo ali e tal ... algumas formas verbais também que: eh: eu acredito que pode ser dada junta né como um verbo u/ usado na na oralidade né [...]

As considerações de Celestin a respeito do livro didático parecem ser construídas a partir da combinação de duas vozes identificadas neste excerto. A primeira delas diz respeito à avaliação negativa dos livros didáticos de língua francesa em geral, que Celestin parece partilhar com seu coletivo de trabalho (*como todo método a gente percebe que ele é falho*), tal como observada na análise do Excerto 40, ou com sua interlocutora, representada como sua colega no ensino de língua estrangeira. A outra voz que parece constituir esse texto remete a si próprio, tanto no papel de aprendiz (*pelo que eu aprendi*), quanto de professor (*eu acredito que pode ser dada junta*) e falante dessa língua (*eu vejo que ela tá incompleta*). É pertinente perceber que essa complementação do livro didático parece ser feita pelo professor a partir de aspectos relacionados à estrutura da língua francesa. Assim, a atividade de Celestin parece ter como objeto não apenas a constituição de um meio didático que possibilite a aprendizagem dos alunos (AMIGUES, 2004), mas que permita também uma coerência do conteúdo trabalhado com seu próprio conhecimento e sua experiência como aprendiz e falante da língua estrangeira.

Ainda que os segmentos analisados na Sessão 1 realizada com Celestin sejam todos característicos da Ação Experiência, eles tematizam diferentes aspectos do seu trabalho. A síntese dessas temáticas e das principais ferramentas mencionadas é apresentada no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Síntese da Sessão 1 realizada com Celestin

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>2 / 7 / 11 / 14</u>	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Livro didático / livro de leitura simplificada	Professor
			Manipulação do conteúdo		
			Planejamento		
	<u>6 / 10 / 12</u>	Interação com os alunos	Mobilização do meio	Redação	
	<u>8</u>	Descrição do material didático	Planejamento	Livro didático	
	13	Planejamento da aula		Guia	

				pedagógico	
	4 / 9	Início da aula	X	X	X

A predominância da Ação Experiência Interna (BULEA et al., 2013) nesta sessão pode estar relacionada à representação que Celestin faz sobre sua interlocutora, que é sua professora e ex-coordenadora do programa, e sobre o trabalho docente, especialmente com relação às prescrições e aos modelos de ação que o acompanham. Essa configuração parece conduzir o professor a privilegiar a dimensão normativa de seu trabalho, talvez em busca de aprovação ou consolidação de sua prática, conforme apontado por Goudeaux e Stroumza (2004).

Desse modo, além de tomar a pesquisadora como destinatária da análise de sua atividade proposta pela Instrução ao Sósia, Celestin parece também se dirigir ao próprio gênero profissional, à medida que mobiliza vozes sociais para justificar suas escolhas (Excertos 40 e 44). Seguindo tal direcionamento, entretanto, a ação do professor parece ser restrita à utilização de ferramentas – particularmente do livro didático – que permitam a constituição do meio didático a partir de recursos que ele próprio possua. Nesse sentido, ainda que os alunos sejam mencionados durante seu texto, eles parecem figurar como destinatários da ação do professor e não como participantes na constituição de tal meio (Excerto 42).

O foco sobre o agir do professor para a realização de tarefas prescritas, em grande parte, pelo livro didático, permanece durante a segunda sessão de geração de dados. Ela foi realizada, assim como a primeira, no dia anterior à realização da aula tomada como referência, no dia 23 de outubro de 2011 e teve duração de pouco mais de 30 minutos. O texto então produzido foi dividido em 16 Segmentos de Tratamento Temático, sete dos quais iniciados por Celestin, proporção também observada na Sessão 1. Ainda que a Ação Experiência permaneça predominante, estando presente em seis segmentos (Segmentos 3, 7, 9, 12, 13 e 14), são identificados dois segmentos em Ação Ocorrência (Segmentos 4 e 11) e outros três em Ação Acontecimento Passado (Segmentos 2, 5 e 10).

Com relação à temática tratada nos segmentos em Ação Experiência, ela diz respeito à interação com os alunos durante a aula e à descrição desses, à realização da correção de uma produção escrita e, principalmente, aos procedimentos adotados para a condução das aulas. O Excerto 45, a seguir, ilustra essa última temática.

Excerto 45 – Celestin (S.2.13 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: uhu: ta então amanhã eu faço a leitura / depois da leitura ((do livro de leitura simplificada)) ... eu peço o que?

C: não a aula acaba / já é o finalzinho da aula ((ri))
 S: ah ta / já terminou a aula então
 C: é
 S: então o que que eu perdi? ... eu perdi o começo da aula então
 C: perdeu o começo? ... não / o começo é: simples é a mesma: forma né o: / começa a **lição** sempre com um **texto** né um: / geralmente um **diálogo**
 S: ta
 C: né? ... aí desse **diálogo** a gente faz **pergunta** relacionada ao ao ao **diálogo** né
 S: ta e eu tiro essas perguntas da onde:
 C: tem tem: / tá no **livro**
 S: ah ta
 C: mas tem umas **perguntas** no **livro** que são tão besta ... né que eu não / eu não: não you / não recorro a essas **perguntas** que o **livro** dá né?
 S: ta:
 C: eu vou direto a eles / eh o que que entenderam né [...] assim eu acho que é mais interessante do que ficar / porque o **livro** ele: não sei pergunta coisa muito: direta ali [...]

No que tange às características discursivo-enunciativas deste excerto, cabe destacar dois movimentos que parecem estar relacionados ao uso previsto para o livro didático durante a aula. Inicialmente, o texto é marcado pela forma impessoal dos verbos (*começa a lição* e *tá no livro*), o que leva à sua caracterização como Discurso Teórico-Interativo. Já no final do excerto predominam as formas verbais em primeira pessoa (*recorro a essas perguntas*).

Essa diferenciação parece estar relacionada à ação representada, uma vez que no começo do excerto Celestin retoma a sequência de exercícios propostos pelo livro didático e rotineiramente seguida por ele em suas aulas, tal como identificada na Sessão 1. Por outro lado, ao fazer uma crítica ao conteúdo dessa ferramenta (*tem umas perguntas no livro que são tão besta*), o professor representa-se implicado na resolução desse problema e aponta uma alternativa seguida por ele (*eu vou direto a eles*). Esta solução parece ser representada, por Celestin, como nova transgressão ao previsto no gênero docente, já que ele oferece razões que justificam sua ação (*eu acho que é mais interessante*).

Tal representação quanto ao pertencimento de determinadas ações às proto-operações (CLOT, FAÏTA, 2000) do gênero docente pode também ser identificada no Excerto 46, a seguir, quando a pesquisadora solicita esclarecimentos sobre a tarefa de correção dos textos produzidos pelos alunos.

Excerto 46 – Celestin (S.2.14 (trecho) – Ação Experiência)

S: e tu vai querer que eu corrija isso pra ti também?
 C: é bom ((ri))
 S: é?
 C: mas é coisa simples / é: quatro cinco linhas / são coisas pequenas assim não:

S: ta e como é que eu corrijo isso então?
 C: como é?
 S: como?
 C: então yê se tem: coerência né o: o diálogo ali se tá: eh gramaticalmente correto né
 S: uhu
 C: graficamente também né o acento / geralmente eles erram muito em acento que: francês tem palavra com três acentos ... não é?
 [...]
 S: e daí como eu corrijo esse?
 C: como é que corrige?
 S: é
 C: bote lá né só:
 S: boto o certo lá?
 C: bote o cer/ eu circulo o sujeito / eu circulo o sujeito e boto lá a conjugação do do: / certa né
 S: ta
 C: que ele: vai perceber que não é daquele sujeito né
 S: ta ... uhu
 C: eh: não tem muita:
 [...]

De modo geral, este excerto apresenta as mesmas características discursivo-enunciativas dos segmentos analisados anteriormente. Sua especificidade está na ocorrência, raramente percebida no texto de Celestin, de dois verbos no modo imperativo (*vê* e *bote*), cujo destinatário seja possivelmente a sócia. Tal deslocamento enunciativo, no entanto, é momentâneo e parece constituir respostas imediatas a perguntas formuladas pela pesquisadora (*bote o cer/ eu circulo*). Não é possível afirmar, desse modo, que ocorra neste excerto o distanciamento e o deslocamento da atividade tais como propostos pela Instrução ao Sócia (CLOT, 2001a). No entanto, tais movimentos podem ser possíveis ainda que não ocorra a adoção de pronomes em segunda pessoa e identificados por outros recursos languageiros.

A dificuldade em realizar tais movimentos propostos pelo dispositivo de geração de dados parece estar relacionada, conforme apontado anteriormente, à representação de Celestin quanto ao *status* de sua interlocutora. Assim, parece causar estranhamento ao professor a solicitação feita pela sócia em busca de esclarecimentos sobre como conduzir a tarefa de correção de textos escritos (*como?* e *como é que corrige?*). Isso pode ser indicativo de uma sedimentação, característica da Ação Experiência, dessa prática e de uma expectativa de que ela seja reconhecida e utilizada por outros professores.

Cabe também destacar que, assim como percebido no Excerto 42, as *redações* configuram a principal ferramenta de mediação da atividade do professor em relação aos alunos. Tal intercâmbio tem por finalidade a verificação da aprendizagem desses em relação,

principalmente, aos tempos verbais ensinados durante o curso (*boto lá a conjugação certa*). O momento dedicado à discussão dos erros identificados nessa produção (Excerto 42) permite a interação de Celestin com os alunos, tanto coletiva quanto individualmente (*ele vai perceber*).

Os dois segmentos caracterizados como Ação Ocorrência dizem respeito a um incidente ocorrido com uma aluna em consequência da prova escrita realizada na semana anterior e à utilização do livro de leitura simplificada no dia seguinte. Essa última temática é representada no Excerto 47.

Excerto 47 – Celestin (S.2.11 (trecho) – Ação Ocorrência)

C: e já na na na: na quinta-feira agora amanhã no caso ... né pretendo ... fazer com eles né trabalhar esse: esse **texto** que eu acho que já é suficiente né já j/ já é uma coisa

S: o texto que você diz é o do livro esse

C: do **livrinho** é do **livrinho** de: leitura fácil né que a gente tá trabalhando

S: ta

C: eh:

S: que parte do livro eu leio amanhã como é que eu faço essa leitura amanhã?

C: então a gente tá na: quarta parte do livro já ... né e: ... pergunte se eles leram né?

S: ta

C: saber quem é que tá ((ri)) ... quem é que tá indo atrás de de estuda:r né

[...]

Caracterizado como Discurso Interativo, este excerto apresenta três instâncias agentivas principais: o professor, enquanto aquele que faz o planejamento (*pretendo fazer*); a sósia, enquanto instância responsável por introduzir uma nova etapa da aula tomada como referência (*pergunte se eles leram*) e o coletivo formado pelo professor e os alunos (*a gente tá trabalhando*). Essa pluralidade pode ser possibilitada pelo caráter particularizado (*agora amanhã no caso*) com que o agir é representado no excerto, característico da Ação Ocorrência.

A contextualização com que essa ação é representada parece ainda possibilitar a menção ao que parece constituir uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) na atividade de Celestin. Essa regra prevê a realização de perguntas direcionadas aos alunos a fim de ter acesso não apenas à compreensão deles em relação ao texto como também ao seu grau de motivação ou envolvimento na aprendizagem (*pra saber quem é que tá indo atrás de estudar*). Nesse sentido, pode-se argumentar que as perguntas são constituídas como ferramentas de mediação entre o professor, projetado sobre a sósia, e seus alunos na mobilização do meio didático.

Em seu comentário escrito, Celestin aponta os benefícios da utilização do livro de leitura facilitada.

Comentário 9 – Os benefícios da utilização do livro de leitura facilitada

“O uso de **texto literário** foi também de grande proveito, pois eles melhoraram bastante no decorrer do semestre a pronúncia e também passaram a cometer menos erros nas produções escritas. Eu pretendo continuar a usar esse tipo de recurso didático devido sua eficácia.”

O professor, neste trecho, faz menção ao processo de aprendizagem dos alunos e atribui esses avanços ao trabalho realizado com o livro de leitura facilitada. Desse modo, a *eficácia* dessa ferramenta é avaliada tendo como critério o conhecimento que os alunos adquiriram quanto à *pronúncia* e à *produção escrita*. Pode-se argumentar que essa avaliação positiva mantenha a ação a partir dessa ferramenta significativa para o professor, relação que Faïta e Saujat (2010) realizam.

Nos segmentos classificados como Ação Acontecimento Passado, Celestin, em dois deles, relata à pesquisadora detalhes relativos a um incidente envolvendo uma aluna e no outro exemplifica sua decisão de complementar o conteúdo do livro didático por meio de outros recursos. Essa última temática é identificada no Excerto 48, a seguir.

Excerto 48 – Celestin (S.2.10 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

C: e: por exemplo aula passada como não tinha ... porque já que eu trabalho nas quintas com esse **livro** então peguei um um um: ... alguma coisa que tivesse a ver com com: com o tema da **lição** né que: a **lição** era: “*quitter Paris*” “deixar Paris” não é? [...] então pegando esse eixo né da da: da **lição** ... eu fui e peguei um um: um **texto literário** né de: de Montesquieu [...] assim e: eu acho que eles gostaram bem sabe? Porque tem um vocabulário bom **ali** né apesar de ser um **texto**: filosófico né ... mas ele ele fala de uma forma muito boa assim / esclareci muito vocabulário lá sabe e traduzindo com eles / achei até mais conveniente
[...]

Com a intenção de ilustrar procedimentos adotados em outras aulas, Celestin organiza seu texto em Relato Interativo, marcado por sua implicação na ação representada, por verbos no tempo passado (*eu fui e peguei*) e pela delimitação temporal clara (*aula passada*). Quanto às ferramentas mencionadas neste excerto, pode-se identificar novamente a primazia do livro didático como elemento organizador da aula (*o tema da lição*) e sua complementação a partir de um texto, classificado como *literário* e *filosófico* pelo professor. Cabe perceber que o sucesso na realização dessa tarefa é pautado sobre a opinião atribuída aos alunos em relação ao texto (*eles gostaram*), sobre aspectos linguísticos presentes nesse texto e focalizados pelo professor durante a aula (*esclareci muito vocabulário*) e sobre a própria percepção a respeito da adequação dessa proposta (*achei até mais conveniente*).

O texto produzido durante a Sessão 2 é organizado em distintas Figuras de Ação, o que parece possibilitar a realização do deslocamento da atividade em direção à sócia em alguns momentos. Ainda assim, é o professor que permanece como principal responsável pela manipulação das ferramentas representadas, tal como sistematizado no Quadro 21.

Quadro 21 – Síntese da Sessão 2 realizada com Celestin

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	7 / 9 / 13	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Livro de leitura simplificada	Professor
	12	Interação com os alunos	Manipulação do conteúdo	Livro didático	
	<u>3</u>	Descrição do grupo de alunos	Verificação	Exercícios	
	14	Demais tarefas		Texto (diálogo)	
Ocorrência	<u>4</u>	Interação com os alunos	X	X	X
	<u>11</u>	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Livro de leitura simplificada / pergunta	Professor / sócia
Acont. Passado	<u>2</u> / <u>5</u>	Interação com alunos	X	X	X
	<u>10</u>	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Texto extra (literário)	Professor

O modelo de ação (BRONCKART, 2008a) anunciado durante a Sessão 1 (Excerto 39), que prevê a utilização de outros materiais como forma de complementação do conteúdo proposto pelo livro didático, pode ser observado também nesta sessão. Desse modo, o relato dos procedimentos realizados na aula anterior pontua a maneira como o texto (literário/filosófico) foi utilizado por Celestin. Também na referência à aula do dia seguinte, feita nos segmentos em Ação Experiência e Ocorrência, prevalecem os esclarecimentos quanto ao uso do livro de leitura simplificada.

Com relação a essa ferramenta, é possível perceber que ela é mencionada principalmente a partir de sua função na mobilização de um novo meio didático, procurando explicitar a maneira e o propósito com que as perguntas iniciais devem ser realizadas (Excerto 47). Essas dimensões relacionadas ao livro de leitura simplificada, e mesmo ao texto literário, se contrapõem àquelas observadas na referência ao livro didático, já que as ações mediadas por ele são mencionadas de forma passageira durante o texto produzido por Celestin. Isso

pode indicar uma representação de que essa última ferramenta seja parte intrínseca ao gênero profissional e partilhada por todos os professores, enquanto que as primeiras não formam um consenso nesse coletivo.

A condução da terceira sessão de Instrução ao Sósia com Celestin ocorreu no dia 16 de novembro de 2011, também no dia anterior à realização da sua aula com a turma de Língua Francesa – Nível 2. O texto transcrito a partir dessa atividade, que durou cerca de 26 minutos, foi dividido em 14 Segmentos de Tratamento Temático, cinco dos quais foram caracterizados como Ação Experiência (Segmentos 4, 6, 10, 13 e 14), outros cinco como Ação Ocorrência (Segmentos 3, 5, 7, 9 e 11) e um como Ação Acontecimento Passado (Segmento 2). A temática predominante nessas três Figuras de Ação é relacionada aos procedimentos adotados para a condução das aulas sob análise.

Chama ainda atenção, nos segmentos em Ação Experiência, uma descrição das características pessoais do professor e a tematização da sua relação com seus colegas, seja como alusão a outros estagiários pertencentes ou não ao curso, seja tomando como referência sua relação com o tutor que o acompanha. Tendo em vista o foco da presente análise recair sobre as representações a respeito das ferramentas no trabalho docente, apresento no que segue apenas os segmentos que evidenciem essa dimensão da atividade de Celestin. Isso é realizado principalmente em segmentos caracterizados pela Ação Ocorrência, já que têm como parâmetro a situação específica da aula do dia seguinte.

Excerto 49 – Celestin (S.3.5 (trecho) – Ação Ocorrência)

C: e: vou pra sala né

S: ta

C: e: fico esperando uns dez minutos ... né os alunos chega:r ... esse esse: / amanhã não vou poder esperar tanto né se tive:r quatro cinco alunos eu já vou começar porque: eu não: não posso: perder tempo sabe o tempo tá muito: curto e: ... tem que: aproveitar o máximo possível

S: uhu

C: então ... fazer a correção dessas né de/ desse **exercício** de fixação

[...]

Excerto 50 – Celestin (S.3.7 (trecho) – Ação Ocorrência)

C: ah: ... então finalizando isso / eu acho que: meia hora dá dá pra terminar essa partezinha aí do: eh: da correção né aí: a gente entra pra nova **unidade** né ... eu vou expor o: o *imparfait* todo né?

S: ta daí eu peço pros alunos pegar o LIVRO botar o livro na página tal ... isso? ... é?

C: é: ... é

S: e eu faço isso em francês

C: sim

S: “pessoal pega o livro abre na página tal”

C: é

S: e aí: eu vou fazer a exposição então sobre o que que é o: o imperfeito

C: eu vou escrever né todo o: imperfeito né no **quadro** né e: como é que funcio:na ... na: / diferencia:r do *passé composé* né vou fazer essa distinção

S: uhu

C: porque na verdade o **livro** pega: isso em duas unidades ... pra explicar TODO o *imparfait* **ele** leva duas unidades un/ un/ unidade não / duas lições que na verdade pegaria duas aulas mas eu vou expor ele todinho em uma aula

[...]

C: e: isso aí eu vou pedir a eles pra fazerem os **exercícios** em casa né da unidade / da **lição** vinte e nove e trinta ... né que vai tá lá toda: / aquele assunto que eu vou expo:r no **quadro**

[...]

No início do Excerto 49 é possível ainda perceber a representação do agir a partir daquilo que é rotineiro e estável no trabalho de Celestin (*fico esperando uns dez minutos*). Parece ser a percepção a respeito da proximidade com o final do semestre (tematizada no Segmento 3.3, no início da sessão) que leva o professor a voltar-se para o caráter particular da situação em foco (*amanhã não vou poder esperar tanto*). Tal impedimento é textualizado por Celestin por meio do uso de uma modalização pragmática (*não posso perder tempo*), que remete tanto à dimensão social quanto à subjetiva de sua atividade (BRONCKART, 1999). Essa dificuldade parece dar origem à uma (auto-)prescrição, textualizada por uma modalização deôntica (*tem que aproveitar o máximo possível*), que parece indicar a solução encontrada pelo professor para essas dificuldades na organização do conteúdo em relação ao calendário. A partir de então é possível perceber um predomínio das formas verbais em tempo futuro composto (*eu já vou começar*), remetendo às tarefas a serem cumpridas no dia seguinte tendo em vista essa necessidade.

A presença do tempo verbal futuro também permanece no Excerto 50 (*eu vou expor e eu vou escrever*), remetendo às tarefas que têm o próprio professor como principal responsável. Essa implicação de Celestin nas ações representadas é ainda constante, apesar das tentativas da pesquisadora/sócia em deslocá-las em sua direção (*e eu faço isso em francês*). É possível argumentar que a representação dessa dificuldade em relação ao calendário leva o professor a centrar a análise da sua atividade nas tarefas que ele próprio deve realizar. Tal foco é ainda percebido pela falta de menção aos alunos no Excerto 49.

Cabe perceber que o professor parece evitar contradizer as ações hipotetizadas pela pesquisadora (*é e sim*), talvez como reflexo de sua representação sobre os papéis sociais em voga durante a interação (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004), assim como identificado nas sessões anteriores. Ainda assim, a ação antecipada pela pesquisadora de iniciar a explicação

do conteúdo previsto a partir do livro didático parece não ser condizente com aquilo que foi prefigurado por Celestin. Essa contradição pode ser percebida no uso da modalização lógica *na verdade*, que contrapõe a maneira como o livro didático está organizado (*o livro pega isso em duas unidades*) e a disposição do conteúdo considerada mais adequada pelo professor (*mas eu vou expor ele todinho em uma aula*). Tal reorganização do conteúdo do livro didático, que confirma a indicação feita no Excerto 44, parece ter como destinatário o próprio professor, que busca manter sua atividade significativa (CLOT, 2007; 2010).

O único segmento em Ação Acontecimento Passado desta sessão tem por objetivo relatar as tarefas realizadas pelo professor na aula anterior, quando foi exibido um filme, a fim de contextualizar as ações referentes à situação do dia seguinte. Assim como realizado nas análises anteriores, tal segmento não será aqui reportado, ainda que conste na síntese proposta pelo Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Síntese da Sessão 3 realizada com Celestin

Figura de Ação	Seg-mento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	6	Procedimentos para a aula	Verificação	Livro didático (exercício) / quadro negro	Professor
	4 / <u>10</u> / 13	Relação com os colegas	X	X	X
	14	Descrição do professor			
Ocorrência	<u>5</u> / <u>7</u> / <u>9</u> / <u>11</u>	Procedimentos para a aula	Verificação	Livro didático / redação	Professor
			Manipulação do conteúdo	Quadro negro / explicação / livro didático	
			Planejamento	Livro didático / guia pedagógico	
	<u>3</u>	Planejamento da aula			
Acont. Passado	<u>2</u>	Procedimento para a aula	?	Filme / livro didático	Professor

As principais funções das ferramentas tematizadas durante a Sessão 3 remetem à verificação da produção dos alunos e ao planejamento das aulas seguintes, envolvendo questões relativas ao tempo restante para o semestre em andamento e ao conteúdo previsto pelo livro didático, que deve ser cumprido pelo professor (Excerto 39). Quanto ao emprego do livro didático em aula, pode ser percebida uma representação de que a maneira como essa

tarefa deve ser conduzida não necessita de explicitação ou detalhamento. Assim, são as ações que rompem com o modelo previsto nessa ferramenta que são enfatizadas por Celestin (Excerto 50). Pode-se argumentar que, a partir da representação dessa ferramenta como componente fundador do gênero profissional docente, o professor julga necessário explicitar apenas aquilo que não está ali previsto.

São essas condutas que desafiam a organização do conteúdo prevista no livro didático que indicam a realização, por parte do professor, de ações que visam a manter sua atividade significativa (CLOT, 2007), já que atendem aos seus recursos próprios e expectativas (Excerto 49) e aos impedimentos impostos pela instituição e pela situação específica desse grupo de alunos (Excerto 48). Nesse sentido, é possível argumentar que, ainda que o livro didático permaneça como principal responsável pela determinação das tarefas realizadas em sala de aula, sua adaptação é essencial para alcançar os objetivos estabelecidos pelo professor. Além disso, parece ser a tematização dessas dificuldades de organização do conteúdo em relação à proposta do livro que permite a emergência mais acentuada da Ação Ocorrência no texto de Celestin.

A tendência a particularizar a representação do agir parece permanecer durante a quarta sessão de Instrução ao Sósia, realizada no dia 07 de dezembro de 2011, já na última semana do período letivo. Esta sessão, assim como a anterior, foi relativamente curta e teve duração de cerca de 27 minutos. O texto resultante foi dividido em 11 Segmentos de Tratamento Temático, sendo que as quatro primeiras temáticas foram propostas por Celestin, enquanto que todas as demais surgiram de questionamentos da sósia / pesquisadora em busca de esclarecimentos. Apenas dois segmentos (Segmentos 4 e 8) foram caracterizados como Ação Experiência. Dentre os demais, a Ação Ocorrência figura em quatro (Segmentos 5, 7, 10 e 11) e a Ação Acontecimento Passado em outros três (Segmentos 3, 6 e 9).

As temáticas tratadas nos segmentos em Ação Experiência remetem à Descrição das características dos alunos que, segundo o professor, permitiram a realização das tarefas por ele planejadas e à Tarefa de correção de exercícios entregues pelos alunos na aula anterior. Já nos segmentos em Ação Ocorrência, Celestin informa a respeito dos Procedimentos a serem utilizados nos dias seguintes, o que envolve a regência de uma aula e a aplicação e correção de provas orais e escritas. É sobre o primeiro aspecto que trata o Excerto 51.

Excerto 51 – Celestin (S.4.7 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

C: eu acho que assim: / que essas correções essas coisas ... leva o que? ... meia hora né ... e eles nunca chegam / nunca chegam no horário né então vai: vai quase: terminar lá pras seis horas isso aí

S: uhu

C: aí então eu vou ter uma hora pra passar o que ... finalizar a penúltima **lição** ... parte pequena né que é uma parte de fonética ... e: compreensão oral

S: ta

C: né ... que leva mais o que? vinte minutos né e: uma **lição** inteira ... mas essa **lição** é: é curta né / só texto

S: uhu

C: né então é só discussã:o não tem nada gramatical né só discussão mesmo

S: ta

C: e pronto ... encerrar né

Neste excerto, em que Celestin lista todos os procedimentos previstos para a aula, ele parece estar (re)fazendo seu planejamento, à medida que procura prever o tempo gasto com cada parte da aula em questão. Essas considerações são marcadas, no plano enunciativo, por verbos com valor impessoal (*finalizar* e *leva*), o que demonstra semelhanças desse texto com aqueles encontrados em alguns guias pedagógicos ou livros do professor. De fato, o livro didático permanece como principal ferramenta representada, assim como percebido nas sessões anteriores. Assim, Celestin restringe-se a mencionar quais partes do livro deverão ser cumpridas no dia seguinte (*que é uma parte de fonética e de compreensão oral*), sem explicitar a maneira como ele deve ser empregado ou mesmo outras ferramentas que podem ser usadas junto a ele.

Tal primazia pode ainda ser observada nos três segmentos caracterizados como Ação Acontecimento Passado, nos quais o professor relata as adaptações que precisou realizar na organização do conteúdo do livro a fim de cumprir o calendário estipulado pelo curso. Novamente, esses segmentos não serão reportados aqui, apenas mencionados no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – Síntese da Sessão 4 realizada com Celestin

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	4	Descrição do grupo de alunos	X	X	X
	8	Demais tarefas	Verificação	Exercícios (guia pedagógico)	Professor

Ocorrência	5 / 7 / 11	Procedimentos para a aula	?	Livro didático	?
	10	Procedimentos para a prova	Verificação	Prova escrita (guia pedagógico)	Professor
Acont. Passado	3 / 6 / 9	Procedimentos para a aula	Regulação	Redação	Professor
			?	Livro didático	

A Sessão 4, ao ter como referência a última aula a ser dada pelo professor naquele período letivo, evidencia o caráter estável e recorrente de seu trabalho. Desse modo, com exceção das ferramentas utilizadas para verificação da produção dos alunos, as tarefas desenvolvidas com as demais ferramentas são textualizadas de forma impessoal. De fato, as etapas a serem cumpridas durante a aula são listadas por Celestin, que parece objetivar atender à prescrição evidenciada no Excerto 39 de *cumprir o método*. Essa listagem das etapas da aula não possibilita a identificação das funções e dos propósitos com que as ferramentas são empregadas, ou o tipo de mediação que elas possibilitam, uma vez que são representadas de forma impessoal e, poderia ser dito, autônoma.

Com relação às Figuras de Ação presentes nesta sessão, cabe destacar a predominância da Ação Ocorrência, à medida que o agir do professor é representado no texto em relação à uma situação particular: a aula do dia seguinte e a aplicação da prova escrita no decorrer daquela semana. É possível perceber, dessa forma, um movimento em direção à contextualização das tarefas tematizadas durante o decorrer das sessões de Instrução ao Sósia, o que pode ser notado pela diminuição no número de segmentos em Ação Experiência e pelo aumento daqueles em Ação Ocorrência.

Esse movimento, entretanto, parece ser interrompido na virada de um semestre letivo ao outro. A sessão realizada logo na segunda semana do novo período letivo, no dia 16 de março de 2012, demonstra um novo predomínio dos segmentos em Ação Experiência. Assim, dentre os 14 segmentos resultantes do texto produzido durante a Instrução ao Sósia, que teve duração de 35 minutos, nove (Segmentos 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13 e 14) tematizam a atividade de Celestin a partir de seus constituintes estáveis e recorrentes. Além desses, há dois segmentos (Segmentos 2 e 11) caracterizados como Ação Acontecimento Passado e apenas um (Segmento 12) identificado como Ação Ocorrência.

Quanto à proposição dos temas durante a interação, quatro segmentos foram iniciados pelo professor e outros dez pela pesquisadora / sósia. No entanto, é pertinente apontar que, dentre esses últimos, três não foram debatidos pelo professor, que imediatamente desloca a

temática proposta pela pesquisadora. Esse movimento discursivo, que pode ser observado também nas sessões subsequentes, é ilustrado pelo Excerto 52, que segue.

Excerto 52 – Celestin (S.5.11 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

S: muito bem / aí chegamos à segunda

C: uh:

S: na segunda como é que é o: dia do trabalhador então se eu quiser te substituir / o que que eu preciso ... desde o começo do teu dia de trabalho

C: bom ah e/ ess/ essa semana que passou eu fiquei numa: / num dilema pra preparar aula pra primeiro estágio né a primeira aula

S: ((ri))

C: e eu “caramba o que é que eu vou mostrar pra esses alunos?” ... aí eu fiquei tentando me lembrar o que FOI que eu vi na primeira aula de francês / quem disse que eu me lembrei?

[...]

Ao ser, novamente, estimulado pela pesquisadora a falar sobre os procedimentos a serem utilizados durante a aula na semana seguinte, Celestin desloca o foco para o planejamento das aulas da semana anterior. Tal temática é textualizada por meio de formas verbais no tempo passado (*eu fiquei*), pela implicação do professor em seu texto (*eu vi*) e pela delimitação temporal (*essa semana que passou*), característicos do Relato Interativo. A construção desse texto parece ter como objetivo demonstrar as dificuldades e os desafios enfrentados na prefiguração da primeira aula da turma de Língua Francesa – nível 1 e, talvez, justificar os procedimentos que são explicitados durante a sessão.

Dada a continuidade do excerto, o professor aponta a solução por ele encontrada, uma vez que o recurso à sua experiência como aprendiz parece não ter sido eficaz (*quem disse que eu me lembrei?*). Tal trecho é reportado no Excerto 53, que será analisado no que segue.

Excerto 53 – Celestin (S.5.11 (trecho) – Ação Acontecimento Passado)

[...]

C: e: aí: sim aí entrei ... ensinei o que? ... aí: sim né o “*Comment vous vous appelez?*” né e: a/ apresentei o verbo *s’appeler* que eu achei que foi muito pesado porque o verbo *s’appeler* é um verbo pronominal né e: eu fiquei depois pensando ((rindo)) “caramba eu introduzi logo com isso?” ... né não PRONOMES né os pronomes *je tu il nous vous ils*

[...]

C: então aí ... apresentei / conjuguei o verbo

S: uhu

C: né botei lá os pronomes *je tu il nous* ... *vous* ... né os pronomes TÔNicos que eu achei que foi muito pesado também ... os tônicos *moi toi lui* ((ri)) aí: pedi pra eles né se apresenta:r

[...]

Ainda organizado em Relato Interativo, este excerto indica a forte implicação de Celestin nas ações representadas (*apresentei, conjuguei o verbo*). Essa centralidade nas decisões tomadas por ele pode indicar uma tentativa de complementar a apresentação do conteúdo corriqueiramente proposta pelos livros didáticos. Assim, além de solicitar aos alunos que se apresentassem (*aí pedi pra eles se apresentar*) e de introduzir os pronomes (*não pronomes*), exercícios normalmente encontrados nas primeiras lições dos livros didáticos, o professor procurou estender o conteúdo da aula, a fim de instruir aos alunos sobre todas as estruturas linguísticas ali apresentadas, conforme modelo de ação identificado nos Excertos 43 e 49. A pertinência dessa conduta parece depois ter sido questionada por Celestin, que considerou as explicações *muito pesadas*, demonstrando mesmo surpresa sobre a decisão tomada durante a aula (*“caramba, eu introduzi logo com isso?”*).

Outro segmento que teve uma temática proposta pela pesquisadora e deslocada pelo professor é reportado no Excerto 54, característico da Ação Experiência.

Excerto 54 – Celestin (S.5.7 – Ação Experiência)

S: mas como é que é preparar aula / o que que [o que eu faço ... preparar aula

C: [ah preparar né

S: onde é que eu vou / onde é que eu sento / o que que eu pego / que material eu pego / que que eu:

C: pois é eu: ... eu sempre preparo uma aula pra te:r ... o começo e o fim né e: assim um um: assunto que se termine ali né [...] então eh: por exemplo eu passo a aula sobre: ... as / sei lá: ... artigo definido ... né então vo:u apresento os arti:gos né que: ah os art/ artigo é muito ... simples né de passar então bota o artigo e mais um verbo né a conjugação lá do verbo *être* ... né aí: isso aí passa alguma coisa que vá ... envolver isso / um **te:xt**o pra eles perceberem ali a: o: verbo o né o:s os artigos que tão ali dentro do **texto** né e: um **exercício** pra fixar ... então eu elaboro sempre nessa: nessa mesma dinâmica né ... então apresento o: o assunto ... desenvolvo com algum **texto** com alguma coisa e: faço um **exercício** pra fixar ... né

S: mas tu não me respondeu da preparação de aula

C: ah é da preparação / justamente a preparação é é: feita em cima disso ... né então: sempre é bom: passa:r uma revisãozinha do que foi visto / bem rápido né dez minutos do que foi visto na aula anterior ... né então “aula anterior a gente viu isso e isso e tal ... então vamos pega:r daqui por diante” né da/ introduz o assunto novo

S: uhu

C: né e: não: não tem mistério não ((ri))

Ao ser questionado sobre os procedimentos adotados durante a preparação da aula, Celestin tematiza a sequência seguida para a organização dela, preconizando seus momentos e objetivos. Esse deslocamento da temática proposta pela pesquisadora pode ser compreendido pela representação, já percebida nas sessões anteriores, de que a organização da aula segue aquela determinada pelo livro didático. Desse modo, *não tem mistério* para o professor a

maneira de utilizar essa ferramenta durante a antecipação da aula, já que essa tarefa permanece sedimentada em sua atividade (*eu elaboro sempre nessa mesma dinâmica*).

Tal interpretação a respeito da origem externa da determinação dos momentos da aula pode ser também percebida pelas formas verbais utilizadas no texto produzido por Celestin. Assim, inicialmente, o professor indica qual o modelo de ação (BRONCKART, 2008a) que o guia, empregando verbos com valor genérico e impessoal (*bota, passa e vá envolver*). Essa prescrição, que parece atuar como fonte de seu agir (CLOT, 2007), é retextualizada no seguimento do excerto com a utilização de formas verbais em primeira pessoa (*eu elaboro, apresento, desenvolvo e faço*), o que pode indicar uma estabilização, por parte do professor, desse modelo padronizado.

O caráter externo e social que origina a atividade de Celestin pode ser novamente percebido no final do excerto, quando o texto do professor volta a apresentar formas verbais impessoais (*foi visto e introduz*). Essa característica, combinada ao uso de uma modalização deôntica (*é bom passar*) e à menção ao discurso direto reproduzindo a fala do professor em direção aos alunos, pode indicar que essa parte final caracterize, na verdade, instruções oferecidas por Celestin à pesquisadora. Ainda que não seja de forma explícita, pode-se argumentar que o professor procure oferecer à sócia maneiras de conduzir o início da aula, a partir do modelo de ação que regula sua própria atividade.

Em outros momentos da sessão a temática do planejamento da aula é novamente abordada pela pesquisadora, sendo tratados em outros três segmentos. Apresento a seguir o Excerto 55, que exemplifica os procedimentos explicitados por Celestin durante a Instrução ao Sósia.

Excerto 55 – Celestin (S.5.10 – Ação Experiência)

[...]

S: gramá:tica: alguma coisa assim ou não? ... pra preparar aula?

C: não: / pra preparar aula não

S: não? ... não porque tem alguns [professores que

C: [é **gramática** ... a: **gramática** às vezes eu eu eu dou

uma: uma procurada né ... de: como é que a **gramática** expõe né aquela: aquela

explicação e tal porque às vezes eu tenho uma explicação né ... que: a **gramática** eh: / é a mesma explicação mas a FORMA é diferente né: então eu vou lá: atrás: vejo “será que vai ficar fácil esse negócio assim?”

[...]

Neste excerto, Celestin é questionado sobre outros materiais que utiliza como auxiliar para a preparação de suas aulas. Novamente, a textualização dessa tarefa se dá a partir dos seus componentes representados como estáveis e recorrentes (*às vezes eu dou uma*

procurada). O uso de um livro de gramática é, cautelosamente, apontado pelo professor como uma alternativa que visa a atender uma necessidade atribuída aos alunos: oferecer explicações mais acessíveis a eles, que facilitem sua aprendizagem (*vai ficar mais fácil esse negócio assim?*). É interessante notar que esse constituinte de sua atividade, que se refere ao movimento em direção aos alunos (tal como previsto por MACHADO, 2007), ainda não havia sido tematizado durante as sessões anteriores.

É importante perceber, ainda, que Celestin parece buscar uma explicitação a respeito de sua própria capacidade como professor e falante da língua francesa, talvez por conta do papel ainda atribuído a sua interlocutora. Essa afirmação pode ser percebida, no início do excerto, pela negação de que utilize tal ferramenta (*pra preparar aula não*) e, em seguida, pelo esclarecimento de que ele busque apenas uma nova *forma* de expor determinado conteúdo já conhecido por ele (*eu tenho uma explicação*).

Outra inquietação implicada na tarefa de planejamento das aulas parece remeter ao cumprimento do tempo previsto para a aula, especialmente no Nível 1. Esse conflito é representado no único segmento em Ação Ocorrência da Sessão, reportado no Excerto 56.

Excerto 56 – Celestin (S.5.12 – Ação Ocorrência)

S: ta e a próxima segunda

C: a segunda: ((ri)) eu vou tenta:r ... trazer uma coisa mais dinâmica né ... eh: eu tô pensando em: ... francês um ... não sei se assim / isso eu vou conversar com meu tutor / eu tô tô muito indeciso o que é que eu faço no francês um sabe ... assim ((rindo)) é uma coisa bem delicada eu tô: ... é porque os assuntos também são bem leves né são bem: ... então a gente trabalhar aquele assunto ... toma pouco tempo da aula

S: uhu

C: né porque não demora a **explicação** né e é **exercício** bem simples uma coisa bem ... então a gente pensa em completa:r / complementar a aula com alguma coisa ... né diferente

S: uhu

C: e eu tô pensando em: achar alguma: / não sei um **texto** ou: uma **música** bem simples ... p/ eu ainda não parei pra pensar o que é que eu vou fazer nessa: nessa aula da semana que vem né

S: uhu

C: pra francês um: mas pra francês dois ... eu vou: trazer um **texto** um **poemazinho** pequeno né ... trabalhar ele pra gente: extrair o *passé composé* / mastigar ele melhor [...]

Figuram como principais instâncias agentivas neste excerto o próprio professor (*eu vou conversar*) e um coletivo formado por Celestin e seu tutor, (*a gente pensa* e *a gente trabalhar*). Entretanto, o referente dessas expressões não fica evidente no texto. Elas podem

fazer referência, assim como visto no Excerto 40, a um coletivo mais amplo de professores de língua francesa ao qual o professor pertença.

Com relação às ferramentas tematizadas durante este excerto, nota-se a menção a um *poemazinho pequeno*, já preparado pelo professor, que será utilizado como forma de revisar um ponto linguístico supostamente trabalhado pela turma no semestre anterior. No entanto, dado o conflito inerente ao planejamento das aulas para o Nível 1, Celestin diz ainda estar *indeciso* quanto à ferramenta adequada para esse grupo. Ele apenas prefigura que esse material deve ser *dinâmico, diferente, simples* e deve complementar o tempo (SAUJAT, 2004a) não utilizado pelos exercícios do livro didático (*aquele assunto toma pouco tempo da aula*). O caráter conflituoso dessa tarefa pode ainda ser inferido a partir da utilização de uma modalização pragmática (*eu vou tentar trazer*), revelando uma avaliação negativa a respeito de sua capacidade de ação frente à sua intenção (BRONCKART, 1999).

Realizadas essas análises do texto produzido durante a quinta sessão de Instrução ao Sósia com Celestin, apresento uma sistematização, no Quadro 24, das principais ferramentas mencionadas.

Quadro 24 – Síntese da Sessão 5 realizada com Celestin

Figura de Ação	Seg-mento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	<u>5</u>	Descrição do professor	X	X	X
	<u>1</u> / 3	Descrição do grupo de alunos	Mobilização do meio	Datashow	Professor
	6 / 8 / 10	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático / internet / gramática	
	7 / 13	Procedimentos para a aula	?	Livro didático	
	14	Descrição do material didático			
Ocor-rência	12	Procedimentos para a aula	Planejamento	Livro didático / texto (música / poema)	Professor
Acont. Passado	<u>2</u>	Descrição do professor	X	X	X
	11	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Explicação	Professor

Este quadro demonstra certa semelhança com aquele elaborado a partir da análise do texto produzido durante a Sessão 4 de Instrução ao Sósia. Tal semelhança remete à

difficuldade em identificar a função a partir da qual as ferramentas, especialmente o livro didático, são representadas por Celestin. Desse modo, ainda que o professor mencione sua utilização, não são oferecidos detalhes da maneira como essa tarefa, representada como constitutiva do gênero profissional docente, pode ser realizada, seja por ele próprio ou pelos alunos.

Tendo em vista essa representação de que o emprego do livro didático forma uma das principais proto-operações (CLOT; FAÏTA, 2000) desse gênero profissional, as ferramentas cuja utilização é mais detalhada são aquelas usadas no planejamento e na mobilização do meio didático, tais como o livro didático, o texto extra e a explicação realizada pelo professor. É durante esses segmentos que Celestin tematiza as dificuldades que enfrenta no que se refere ao cumprimento das (auto-)prescrições que guiam sua atividade: a utilização do livro didático como um todo e o emprego de outros textos que complementem o conteúdo proposto nessa ferramenta.

Com relação às Figuras de Ação presentes na Sessão 5, percebe-se um predomínio da Ação Experiência Interna (BULEA et al., 20013). Esse fato torna-se significativo quando são considerados os segmentos nos quais o professor trata dos constituintes estáveis do seu trabalho apesar de ser solicitado, pela pesquisadora, a falar sobre os procedimentos para as aulas dos dias seguintes. Esse foco discursivo-temático estabelecido na Ação Experiência pode ser indicativo de um conflito vivenciado por Celestin durante a realização da Instrução ao Sósia: por um lado, ele busca demonstrar à interlocutora sua capacidade e seus recursos adequados ao trabalho (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004). Por outro, ele depara-se com uma situação inédita (ministrar aulas para o Nível 1) que lhe desafia e causa dificuldades (SAUJAT, 2004c). Esse impasse parece ser, momentaneamente, solucionado por Celestin por meio da tematização daquilo que já foi ou é rotineiramente realizado por ele, apesar dos conflitos inerentes.

A sexta sessão de Instrução ao Sósia com Celestin continua apresentando predomínio da Ação Experiência. Realizada no dia 13 de abril de 2012, na semana anterior à realização das aulas tomadas como referência, ela teve duração de mais de 50 minutos. O texto então gerado foi dividido em 19 Segmentos de Tratamento Temático, sendo que dez deles foram propostos e iniciados pelo professor. Quanto às Figuras de Ação, dez segmentos são caracterizados como Ação Experiência (Segmentos 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 16 e 17), três como Ação Ocorrência (Segmentos 11, 18 e 19) e cinco como Ação Acontecimento Passado (Segmentos 2, 4, 8, 13 e 15). A temática que prevalece em todas as Figuras de Ação é

relacionada aos procedimentos para a condução das aulas e os excertos selecionados para comporem o presente texto remetem a essa escolha, conforme os Excertos 57 e 58, a seguir.

Excerto 57 – Celestin (S.6.7 (trecho) – Ação Experiência)

S: ta muito bem / então: eu já sei como é que eu vou fazer pra corrigir os exercícios e o resto? ... que mais que ... que mais que eu tenho que fazer na aula de segunda

C: o que? ... bom eu tô: ... eu tô querendo que eles façam mu:ita produção sabe ... coisinha besta assim diálogos peque:nos né ... pra ir pegando a:s aquela:s ... pra ir desconstruindo aquelas coisas que eu: / que eu já sei que eles vão fazer sabe?

S: uh

C: aí: quando eles colocam ... aí é: é tipo uma armadilha sabe? ... “eu vou passar isso aqui pra: eles / REALMente eu sei que eles vão colocar assim” ... tipo: ((ri))

[...]

C: aí eu deixo eles fazerem né uma: **redação** uma coisinha que eu sei que vai sempre entrar um negócio desse / que eles vão associar ao português né ... aí é: ... o o o o: ... a linhazinha que eu tenho pra: ((rindo)) conduzir essa: né

[...]

Excerto 58 – Celestin (S.6.9 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

C: o o **livro** ele: passa várias: ... proposições assim pra gente: né pedir produção escrita né ... e aí a gente vê tanto a parte escrita como a oral deles ... né

S: uhu:

C: e: ... ah é isso né / essa questão do do: erro eu acho muito bacana que: é é: errando que eles vão vendo né que eles vão percebe:ndo as coisas porque se simplesmente eu apo:nto né um uma regra ... né e/ eu acho que: que demora mais um pouco pra eles captar

[...]

S: mas eh: e essas essas produções escritas como é que eu v/ como é que eu: encaminho elas assim ... que: que instrução eu dou: o que que eu falo pros alunos na hora de fazer essa produção

C: é é bem claro **lá** quando pede tipo: ... eles dizem já o contexto em que tá inserido né tipo “você está numa: por exemplo você está dentro de um: de uma de uma loja né ... aí você quer compra:r uma calça e uma blu:sa”

[...]

Estes dois excertos apresentam os aspectos discursivo-enunciativos típicos da Ação Experiência e já evidenciados nas análises anteriores. Com relação às ferramentas representadas, é possível perceber que o livro didático permanece representado como o principal organizador da atividade de Celestin (*o livro passa várias proposições*) e de seu coletivo (*pra gente pedir produção escrita*). Essa ferramenta, ou aqueles que a conceberam (*eles dizem já o contexto*), parece prescrever também as tarefas aos alunos (*é bem claro lá*), sem que o professor precise mediar ou intervir nessa relação.

Tomadas essas prescrições, parece constituir a principal tarefa de Celestin a correção dos textos produzidos pelos alunos a partir das instruções do livro didático. Para tanto, o

professor desenvolve uma regra de ofício (AMIGUES, 2004) que é explicada (Excerto 57) e justificada (Excerto 58) em seu texto. Desse modo, a tarefa de produção textual assemelha-se, conforme Celestin, a uma *armadilha*, na qual os alunos cometem determinados erros já previstos pelo professor (*eu já sei que eles vão fazer*) e em seguida são elucidados e corrigidos por ele (*pra ir desconstruindo aquelas coisas*).

A constituição dessa ferramenta de ensino é mediada pela representação que Celestin tem a respeito do processo de aquisição da língua estrangeira, potencializado pelo erro dos alunos (*é errando que eles vão vendo*) e seguido da explicação do professor (*linhazinha que eu tenho pra conduzir*). A maneira de utilizar as produções escritas dos alunos parece configurar uma adaptação de Celestin à proposta inicial do livro didático, desenvolvida a fim de tornar sua atividade mais significativa (CLOT, 2007).

Além disso, a tematização dessa regra de ofício parece ter levado o professor a explicitar a conduta esperada dos alunos durante a aula (*eles vão associar e eles vão percebendo*), aspecto pouco percebido durante as sessões. Pode-se interpretar, dessa forma, que, se o engajamento dos alunos é aspecto constitutivo do meio-aula (AMIGUES, 2003), estes excertos representam uma das poucas instâncias nas quais essa participação é textualizada por Celestin. A ausência de menção aos alunos nos demais segmentos, no entanto, não pode ser tomada como indicativa de determinada postura didático-metodológica do professor, mas é relevante à medida que indica suas representações quanto aos objetivos do dispositivo de Instrução ao Sósia e dos papéis assumidos pelos interlocutores, tais como indicados anteriormente (Excertos 50 e 55, por exemplo).

Essas representações parecem estar relacionadas à ratificação do papel do professor enquanto principal responsável pela condução da aula e possuidor dos conhecimentos e das habilidades necessários para tal. Esse foco volta a ser evidente nos segmentos em Ação Ocorrência, ilustrado pelo Excerto 59.

Excerto 59 – Celestin (S.6.11 (trecho) – Ação Ocorrência)

[...]

C: bom pra o francês dois eu já tenho mais ou menos né / que eu trabalhei com o francês dois no semestre passado então já tá mais ou menos encaminhado né essa ... eu tô só fazendo alguns aju:stes de alguns materiais que eu usei

[...]

S: como é que vai ser

C: vou fazer cópias né

S: uh

C: o **texto** é bem curto né é uma página assim bem pequenininha ... e: [eu vou

S: [mas vai ser no
começo na metade no final da: [aula / vai ser
C: [não / eu vo:u eu vou explicar logo a a: o ponto gramatical
né ... vou introduzir e depois eu ... entrego o **texto** pra eles olharem
S: ta:
C: né
S: e digo o que?
C: aí eu vou entregar os dois **textos** né no no: *passé composé* e no: no *imparfait* pra eles
verem ali e perceberem né / perguntar o que que eles perceberam / o que é que tem de
diferente ali né
S: mas tem que dar um tempo pra eles lerem também o: [texto ou não
C: [não / eu vou ler junto / sempre
leio
[...]
S: ta: e o que mais do texto: / tem mais algum exercício sobre o texto?
C: exercício?
S: ou: / enfim depois de le:r de ver o que que tem de difere:nte tem mais alguma coisa:
C: é / eles fazem o os exercícios que tem no **livro** ... tão bom
[...]

O agir representado neste excerto parece remeter à contextualização de uma experiência já estabilizada na atividade do professor (*eu vou ler junto, sempre leio*). É esse ponto de vista particularizado sobre o trabalho que caracteriza a Ação Ocorrência nesse segmento. O foco da descrição proposta por Celestin recai sobre as tarefas que ele deve cumprir para a condução da aula (*eu vou explicar*), a fim de que os alunos, tomados como destinatários de seu agir, possam compreender o conteúdo previsto (*pra eles verem ali e perceberem*).

Com relação às ferramentas tematizadas, observa-se a utilização de dois textos, não previstos no livro didático e já utilizados no semestre anterior (*alguns materiais que eu usei*), como forma de ilustrar o conteúdo a ser ensinado (*eu vou explicar logo*). Assim, tanto a explicação inicial quanto os textos parecem ser representados por Celestin a partir do papel que cumprem na mobilização do meio (*vou introduzir* e *eu vou entregar*). Ainda que o propósito da tarefa prefigurada esteja claro (levar os alunos a perceberem a diferença entre dois tempos verbais), as ações necessárias para sua condução são apenas pontuadas pelo professor (*perguntar o que que eles perceberam* e *vou ler junto*).

Quando solicitados detalhes a respeito das tarefas que preveem a manipulação do conteúdo, no final do excerto, Celestin remete aos exercícios propostos pelo livro didático, avaliados por ele como adequados (*tão bom*). Assim como percebido no Excerto 57, o livro didático é, mais uma vez, representado como uma ferramenta que prescreve tarefas

diretamente aos alunos (*eles fazem os exercícios que tem no livro*), sem a aparente intervenção do professor.

A exemplo do que foi realizado nas outras sessões, o Quadro 25 sistematiza as principais ferramentas representadas durante a Sessão 6.

Quadro 25 – Síntese da Sessão 6 realizada com Celestin

Figura de Ação	Seg-mento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	7 / 14	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Produção escrita	Professor / alunos
	3 / 5 / 9 / 12 / 16			Explicação / quadro negro	Professor
	10	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático	
	17	Descrição do material didático	X		
	6	Descrição do professor		X	
Ocor-rência	11 / 19	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Texto	Professor
	18	Planejamento da aula	Planejamento	Livro didático	
Acont. Passado	2	Procedimentos para a aula	Manipulação do conteúdo	Quadro negro / explicação	Professor
	4 / 8 / 13 / 15	Interação com os alunos		Produção escrita	

A representação das principais ferramentas docentes evidenciada durante a Sessão 6 parece ratificar a interpretação a respeito daquelas ações tomadas por Celestin como inerentes ao gênero profissional docente. Assim, ao tomar o livro didático como responsável pela organização da atividade docente, Celestin passa a apenas indicar seu uso genericamente (Excertos 58 e 59), explicitando somente seu papel no planejamento das aulas.

Ao tematizar a realização do exercício de produção escrita, Celestin indica que essa ferramenta funciona como uma forma de manipulação das regras anteriormente expostas e também como fonte de erros a partir dos quais o professor realiza nova exposição do conteúdo. Esse último aspecto permite a figuração dos alunos como co-responsáveis pelo estabelecimento do meio didático (AMIGUES, 2004), dimensão pouco evidenciada nos textos produzidos com Celestin durante as Instruções ao Sósia. No entanto, ainda que esses trechos possam constituir exemplos de Ação Experiência Externa (BULEA, et al., 2013), o principal foco da atividade linguageira do professor permanece sobre o seu agir, inclusive aquele originado a partir das ações atribuídas aos alunos. É justamente essa focalização que permite a

Celestin explicitar certas regras de ofício (AMIGUES, 2004) que preveem maneiras individuais de trabalhar com os exercícios propostos pelo livro didático (Excerto 58), a fim de torná-los compatíveis com suas representações sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A sétima sessão de geração de dados ocorreu após um período de cerca de quatro meses de greve dos servidores das universidades federais. Após o retorno das atividades, estavam previstas seis semanas de aulas para a conclusão do primeiro período letivo de 2012. Assim, no dia 05 de outubro foi realizada nova sessão com Celestin, que teve duração de mais de 50 minutos e cujo texto foi dividido em 26 Segmentos de Tratamento Temático. Entretanto, dada a dificuldade em conduzir o professor ao deslocamento de sua atividade em direção à figura do sócia, julguei pertinente propor uma modificação no dispositivo. Essa alteração buscou minimizar o estatuto desigual, frequentemente representado nos textos, entre pesquisadora/professora formadora e instrutor/professor participante (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004). Nesse sentido, a proposta era de que Celestin deveria oferecer instruções a um colega seu, também seu sócia, que deveria substituí-lo nas suas atividades da semana seguinte.

Ao contrário da expectativa, essa modificação no dispositivo parece ter provocado uma ênfase ainda maior nos constituintes estabilizados e sedimentados da atividade do próprio professor, resultando em 15 Segmentos em Ação Experiência (Segmentos 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25 e 26). Nesses segmentos, é o professor quem figura como principal responsável pelas ações, representadas como aspectos recorrentes de seu trabalho. Além da dificuldade em deslocar a atividade em direção à outra pessoa e ao tempo futuro, essa nova proposta levou Celestin a tematizar, ainda mais fortemente, a dimensão normativa implicada em seu trabalho (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004; CHARMILLOT et al., 2006). Se essa postura é visível em todos os segmentos, ela fica bastante demarcada nos Segmentos 4 e 8, que podem ser caracterizados como as únicas amostras de Ação Canônica nos textos produzidos com Celestin.

Dadas essas características, considerei prudente não incluir a análise do texto produzido durante a Sessão 7 no presente trabalho. Ainda que as representações a respeito das ferramentas docentes permaneçam semelhantes às aquelas identificadas até então, o fato de ter havido uma alteração no dispositivo pode ter influenciado a maneira como Celestin textualiza a interpretação de sua atividade. Apresento a seguir o Excerto 60 como forma de ilustrar essas alterações.

Excerto 60 – Celestin (S.7.4 (trecho) – Ação Canônica)

[...]

S: você pode dar um exemplo disso?

C: um exemplo?

S: é

C: por exemplo

S: lembra que é uma pessoa que nunca deu aula então você:

C: eh

S: seja bem minucioso aqui

C: ta você vai: ... passar algo assim dizendo “eu acho que é assim e tal” né: “acho que isso aqui bota aqui” ((apontando para o quadro)) você diz ou se É OU NÃO É né? você não pode dizer “eu acho” / se você não sabe aí você diz “é / isso aqui eu não sei” né ... se você sabe você diz “é assim” ... né mas você afirmar coisa que não sabe ... né que não: não tá certo de que seja ... né e aí exige uma preparação também conhecimento / você tem que tá ... né ... ali seguro do que tá dizendo né mas o: você tendo ... o/ o/ é muito importante o conhecimento né você: se não tiver o conhecimento pra fazer aquilo realmente vai ... criar essa insegurança né

S: uhu

A representação a respeito do trabalho docente identificada nesse excerto privilegia o caráter normativo e neutro do agir. Assim, as formas verbais estão, em sua maioria, em tempo presente genérico e as instâncias agentivas não são explícitas, predominando o pronome *você* com valor genérico. Podem ser ainda identificadas algumas ocorrências de modalizações deônticas, remetendo àquilo que é idealizado para um professor de Língua Francesa.

Tendo em vista essa alteração nas características temáticas e discursivas do texto produzido com Celestin, na Sessão 8 foi retomado o procedimento original. A última sessão foi realizada no dia 24 de outubro de 2012, no mesmo dia em que aconteceriam as aulas tomadas como referência, as últimas do semestre. O texto resultante da Instrução, que teve duração de 29 minutos, foi dividido em 15 Segmentos de Tratamento Temático, dos quais sete foram classificados como Ação Experiência (Segmentos 2, 5, 7, 9, 11, 13 e 15) e cinco como Ação Ocorrência (Segmentos 3, 6, 8, 10 e 14). Interessante notar que apenas duas temáticas foram sugeridas pelo professor (Segmentos 2 e 7), sendo todas as demais iniciadas pela pesquisadora como forma de guiar a atividade de análise e buscar detalhes da atividade de Celestin. Assim, a representação a respeito dos participantes da interação como pesquisadora / entrevistadora e participante / colaborador parece constituir um traço recorrente em todas as sessões realizadas com Celestin, resultando em textos que se assemelham ao gênero entrevista (RODRIGUES, D., 2010).

A temática que prevalece durante a Instrução ao Sósia remete aos procedimentos para a condução das aulas. É a esse aspecto que se refere o Excerto 61, a seguir.

Excerto 61 – Celestin (S.8.11 (trecho) – Ação Experiência)

[...]

S: o que que eu faço?

C: o que? eu tenho sempre um **textozinho** / sempre tenho uma carta na manga

S: e tu tem aí essa carta na manga [pra hoje?

C: [te:nho sim

S: e o que que é a carta na manga de hoje?

C: é um **textozinho** assim / eu eu pego: tipo **charges** ... né tipo um: ... eh: algum: algum **texto** engraÇADO alguma coisa assim: do cotidiano que eu vou acha:ndo que trabalha bem o: o tempo verbal

S: mas e pra hoje é o que?

C: eu sempre tenho ... eu carrego essa ... essa: essa pastazinha aqui que tem várias xerox ... sabe professora ... e: são as minhas cartas na manga aqui de de:

S: ah ta

C: de aproveitar o tempo que eu ... tipo se sobra

[...]

C: então aqui é uma forma de também ocupar um tempo né e: também eles verem né a construção do verbo ... num **texto**

[...]

As características discursivas e enunciativas deste excerto são aquelas típicas da Ação Experiência: formas verbais predominantemente em tempo presente, apresentando o professor como principal instância agentiva (*eu pego*), e advérbios de tempo com valor generalizante (*eu sempre tenho*). Essa representação genérica do agir parece se sobrepôr à contextualização exigida pela situação em si (já que as aulas estavam prestes a acontecer) e pela pesquisadora (*eu tu tem aí essa carta na manga pra hoje?*). Novamente, parece ser a representação a respeito dos interlocutores (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004) que influencia essa figuração do agir. Celestin, ao referir-se à pesquisadora como *professora*, indica sua representação sobre a importância de demonstrar domínio sobre a situação lançada por essa última (o caso de sobrar dez minutos no final da aula, após a realização da lição do livro didático) e os recursos de que dispõe para resolver esses possíveis impasses.

Tais recursos constituem uma seleção de textos e exercícios fotocopiados pelo professor. Esses materiais parecem ser selecionados por serem *engraçados*, por representarem o cotidiano, por *trabalharem bem o tempo verbal* e por *ocuparem um tempo*. A decisão a respeito do texto efetivamente utilizado com os alunos é realizada durante a aula, a partir da avaliação que o professor faz da composição do meio didático estabelecido (AMIGUES, 2003). Ainda que a representação a respeito dessa ferramenta limite-se à dimensão de preparação dos textos, no sentido de deixá-los disponíveis ao professor, pode-se compreender

que eles têm por finalidade ilustrar o conteúdo linguístico sendo ensinado durante a aula e, assim, propor sua manipulação pelos alunos.

O processo de seleção e utilização desse material é melhor explicado pelo professor durante seu comentário escrito.

Comentário 10 – A seleção e a utilização de materiais extras

“Esses **materiais** que carrego sempre comigo em um envelope, são **atividades** que uso sempre quando há tempo suficiente ou quando preciso criar um ambiente favorável para prosseguir de forma produtiva o assunto trabalhado. Algumas vezes eu já preparo minha aula com o objetivo de usá-lo como primordial, às vezes é apenas uma forma de complementar a aula quando sobra tempo para isso, e outras vezes são feitas de improviso quando percebo que o ‘clima’ da aula está precisando ser ajustado.”

Celestin indica que os textos e exercícios arquivados em sua pasta são selecionados e utilizados a partir de motivos e com propósitos distintos, dependendo do planejamento que foi realizado ou da avaliação que o professor faz sobre o meio didático (*clima*) estabelecido. Desse modo, parece haver dois critérios essenciais para a decisão sobre utilizar essas ferramentas em sala: a disponibilidade de tempo e a necessidade de proporcionar um meio-aula mais *favorável*, ambos tendo como parâmetro principal o conteúdo a ser ensinado.

Nos segmentos em Ação Ocorrência também prevalece a tematização a respeito dos procedimentos que devem ser realizados durante as aulas, especialmente da turma de Nível 1, conforme ilustra o Excerto 62.

Excerto 62 – Celestin (S.8.6 (trecho) – Ação Ocorrência)

S: ta ... daí faz essa revisão e depois?

C: é ... vou encerrar né: eh: e assim aquela: aquela cerimoniazinha de de: [encerramento

S: [vai ser ... não

... eu tô falando da revisão aqui e pra ENSINAR o *passé* [composé como é?

C: [sim / tem a **lição** né que tem

uma **liçãozinha** que a gente vai trabalhar hoje ... [a: com a **lição**

S: [ta como é que vai ser? ... ta / esse ess/

essa ... eh: ... essa: revisão não tá no livro ... essa revisão é por conta tua por conta minha no caso

C: uhu

S: é? ... [por fora do livro? ... ta

C: [é ... é ... o **livro** ele traz pouca explicação não é ... sobre: pr/ ele / esse **livro** ele:

... passa / que no caso seria a **lição** dezessete pra você mostrar ... o os verbos que se conjugam com o auxiliar *avoir* e na dezoito os verbos que se conjugam com o auxiliar *être*

S: ta

C: eu não vou fazer isso ... eu vou mostrar os DOIS auxiliares

[...]

Assim como percebido no Excerto 45, nesta sessão o professor parece também representar como desnecessário explicitar à pesquisadora as tarefas realizadas a partir do livro didático (*sim, tem a lição né*). São os constantes questionamentos dessa última que levam Celestin a esclarecer os procedimentos prefigurados para a aula em questão⁶⁰. Desse modo, após a realização de uma revisão inicial sobre os tempos verbais ensinados até então, o professor indica a realização da lição prevista pelo livro didático, complementada por sua explicação sobre o tempo verbal em questão.

Do livro didático Celestin prevê a utilização de um texto, seguido de exercícios de interpretação (*a gente vai trabalhar hoje*). O uso dessa ferramenta é representado como partilhado entre o professor e os alunos, já que é textualizado por meio da expressão *a gente*. Já a explicação do conteúdo linguístico é representado como sendo tarefa do professor (*eu vou mostrar os dois auxiliares*), contrariando a organização do conteúdo proposto pelo livro didático (*eu não vou fazer isso*).

As representações textualizadas neste excerto parecem ratificar aquelas interpretadas nas sessões anteriores, seja com relação ao papel do livro didático na atividade de Celestin, seja referente à utilização de outros materiais e explicações que tornem sua atividade significativa para si mesmo. Novamente, a síntese dessas análises é apresentada no Quadro 26.

Quadro 26 – Síntese da Sessão 8 realizada com Celestin

Figura de Ação	Segmento	Temática	Função	Principais ferramentas	Principal responsável
Experiência	2	Relação com os alunos	X	X	X
	5	Início da aula	Regulação	Exercícios (livro didático)	Professor
	7 / 9 / 11 / 13 / 15	Procedimentos para a aula	Planejamento	Textos extras	
			Mobilização do meio	Texto (livro didático)	
Ocorrência	3 / 6 / 8 / 10 / 14	Procedimentos para a aula	Mobilização do meio	Livro didático Explicação	Professor

⁶⁰ Cabe esclarecer que, apesar de ser a última aula do semestre, o professor optou por introduzir um novo conteúdo linguístico (o tempo verbal *passé composé*), apresentado nas duas últimas lições do livro didático utilizado por ele. Quanto às avaliações, o professor não realizou prova naquele semestre, por conta dos problemas com o calendário, e havia utilizado trabalhos escritos e orais como forma de atribuir notas aos alunos.

Tendo como temática predominante os procedimentos para a condução das aulas que estavam prestes a começar, esta sessão ratifica algumas representações percebidas nas sessões anteriores. Dentre elas podem ser citadas o importante papel cumprido pelo livro didático na atividade do professor, sua disposição em complementar o conteúdo apresentado nessa primeira ferramenta por meio de explicações, o emprego de textos e exercícios extras que explicitem mais claramente os objetos de estudo a serem apresentados aos alunos e a representação sobre o papel atribuído a si mesmo e à pesquisadora no decorrer das sessões de Instrução ao Sósia.

Parece ser esse último ponto aquele que tenha deixado marcas linguísticas mais evidentes nos textos produzidos por Celestin. Desse modo, permanece constante nesta última sessão a semelhança com o gênero entrevista, já que o professor parece esperar pelos questionamentos lançados pela pesquisadora a fim de descrever seu agir. Além disso, o foco permanente é o agir do professor e as tarefas que devem ser cumpridas por ele a fim de ministrar os conteúdos previstos pelo livro didático. Esse aspecto parece impedir a textualização a respeito das condutas esperadas ou realizadas pelos alunos durante a aula.

Outro aspecto que chama atenção no Quadro 26 é o predomínio da representação das ferramentas a partir de sua função na mobilização do meio didático. Assim, além de explicitar os materiais que leva constantemente consigo para as aulas (Excerto 61), Celestin tematiza os procedimentos pertinentes à apresentação ou introdução das ferramentas e, principalmente, dos conteúdos a serem trabalhados. Não são oferecidos, no entanto, detalhes que deem conta, por exemplo, da maneira como a explicação do tempo gramatical pode ser conduzida (Excerto 62) ou de como esses exercícios extras podem ser trabalhados na interação com os alunos (Excerto 61).

Com base nessas interpretações, apresento a seguir uma síntese que enfatiza um olhar longitudinal sobre as ferramentas mencionadas durante todas as sessões de Instrução ao Sósia realizadas com Celestin.

5.3.1 Discussão e síntese da análise da atividade de Celestin

Dados os elementos centrais da atividade de Celestin, já apontados na análise de todas as sessões de Instrução ao Sósia, apresento, a seguir, o Quadro 27, que sistematiza as representações identificadas nos textos produzidos pelo professor a respeito do livro didático. Em seguida, as demais ferramentas mencionadas em pelo menos duas sessões serão apresentadas no Quadro 28.

Quadro 27 – Síntese da ferramenta Livro didático representada por Celestin

Ferra- menta	Segmento	Figura de Ação	Função	Respon- sável	Envolvidos	
Livro didático	1.2 – Excerto 39 “eu procuro sempre seguir o método né?”	Experiência	Regulação	Professor	Professor	
	1.8 – Excerto 44 “eu procuro suprir essa coisa que falta no método”		Planejamento			
	1.11 – Excerto 40 “o livro tá organizado mais ou menos assim”		Regulação			
	2.13 – Excerto 45 “começa a lição sempre com um texto”		Manipulação			
	3.5 – Excerto 49 “fazer a correção desse exercício de fixação”	Ocorrência	Verificação			Professor
	3.7 – Excerto 50 “o livro pega isso em duas unidades”		Manipulação			
	4.7 – Excerto 51 “eu vou ter uma hora pra finalizar a penúltima lição”		Planejamento			
	5.7 – Excerto 54 “eu elaboro sempre nessa mesma dinâmica”	Experiência	Mobilização			
	6.11 – Excerto 59 “eles fazem os exercícios que tem no livro”	Ocorrência				
	8.6 – Excerto 62 “o livro traz pouca explicação”					
		Alunos				
		Professor				

É possível perceber, na síntese organizada neste quadro, que o principal sujeito envolvido no uso do livro didático é o professor, seja como aquele que manipula o conteúdo e os exercícios ali propostos, seja como origem e motivo das modificações impostas à essa ferramenta. Os alunos são representados apenas em momentos pontuais nos textos como aqueles a quem o professor dirige-se durante a aula (Excerto 40) ou que realizam os exercícios prescritos (Excerto 59). Desse modo, as modificações elaboradas pelo professor à organização do conteúdo do livro didático parecem ter como principal destinatário ele próprio e sua experiência como aprendiz e falante da língua francesa, assim como ilustrado nos Excertos 44 e 62.

No entanto, pode ser vislumbrado outro destinatário da atividade de Celestin, que é representado por uma (auto-)prescrição a respeito do seguimento e do cumprimento do livro

didático. Essa dimensão social da atividade de Celestin é representada logo no início da primeira sessão de Instrução ao Sósia (Excerto 39) e retomada em outros momentos como, por exemplo, no Excerto 51. Também a organização dos exercícios imposta pelo livro parece influenciar todo o planejamento realizado pelo professor, assim como demonstram os Excertos 40, 45 e 54.

Tendo em vista tamanha influência, pode-se argumentar que o livro didático configure, na atividade de Celestin, uma fonte de seu agir (CLOT, 2007), fundando um modelo de ação (BRONCKART, 2008a) seguido em todas as sessões e alterado superficialmente apenas em face a determinados impedimentos relacionados ao calendário das aulas, dimensão que será retomada na análise do Quadro 28. Esse modelo de ação parece ser interpretado por Celestin como advindo de um coletivo de professores de LE, do qual a pesquisadora deve fazer parte. Essa representação pode ser inferida tendo em vista o grau de generalidade e, em certas sessões, de impessoalidade com que as tarefas envolvendo essa ferramenta são textualizadas. Isso pode indicar que há uma expectativa de que a habilidade de trabalhar com o livro didático é compartilhada pelos professores, já que faria parte das proto-operações (CLOT; FAÏTA, 2000) previstas no próprio gênero profissional.

Com relação às Figuras de Ação presentes nesses textos, percebe-se a predominância da Ação Experiência intercalada por alguns segmentos caracterizados pela Ação Ocorrência. Cabe destacar que são esses impedimentos relacionados à possibilidade de cumprir todas as lições previstas no livro didático, tendo em vista a organização do calendário dos grupos de alunos, que estimula uma representação mais contextualizada do agir (Excertos 50, 51 e 62). A tematização dessa dificuldade leva ao rompimento com o modelo padrão que Celestin busca sempre seguir, textualizado em Ação Experiência, e a busca por alternativas que possibilitem sua atividade naquela determinada situação, textualizadas em Ação Ocorrência.

Tal conflito entre a situação idealizada pelo professor e as possibilidades de alcançá-la pode ser percebido também na representação sobre as demais ferramentas utilizadas por Celestin e apresentadas no Quadro 28.

Quadro 28 – Síntese das ferramentas representadas por Celestin

Ferramenta	Segmento	Figura de Ação	Função	Responsável	Envolvidos
Livro de leitura simplificada	1.12 – Excerto 41 “sempre tem essas perguntinhas pra ficar claro o texto”	Experiência	Mobilização	Professor	Alunos

	Sessão 1 – Comentário 8 “para suprir a falta de bons textos”	X			
	2.11 – Excerto 47 “eu acho que já é suficiente”	Ocorrência			
	Sessão 2 – Comentário 9 “Eu pretendo continuar a usar esse tipo de recurso didático devido sua eficácia.”	X			
Material extra	2.10 – Excerto 48 “peguei um texto literário”	Acont. Passado	Planejamento	Professor	Alunos
	5.12 – Excerto 56 “a gente pensa em complementar a aula com alguma coisa diferente”	Ocorrência			Professor
	6.11 – Excerto 59 “entrego o texto pra eles olharem”		Mobilização		Alunos
	8.11 – Excerto 61 “sempre tenho uma carta na manga”	Experiência	Planejamento		Professor
	Sessão 8 – Comentário 10 “são atividades que uso sempre”	X			
Redação	1.10 – Excerto 42 “entrego a redação, explico os erros”	Experiência	Verificação	Professor	Alunos
	2.14 – Excerto 46 “como é que corrige?”				
	6.7 – Excerto 57 “é tipo uma armadilha”		Manipulação		

Esse quadro demonstra a mesma tendência observada no Quadro 27 com relação à alternância das Figuras de Ação. Assim, são as perturbações envolvidas no cumprimento do tempo de aula (Excerto 47) e na seleção do material a ser empregado junto aos alunos (Excerto 56) que levam Celestin a representar seu agir a partir de um ponto de vista particularizado e contextualizado. Nas demais sessões, o professor parece ser bem sucedido em seguir o modelo de ação construído para sua atividade, representado pela Ação Experiência, seja com relação ao uso do livro de leitura simplificada (Excerto 41) ou dos demais materiais extras por ele selecionados (Excerto 61).

Essas duas ferramentas partilham outra característica na maneira como são textualizadas por Celestin durante as sessões de Instrução ao Sósia: não é mencionado o papel que elas cumprem na manipulação do objeto de ensino. Assim, a função do livro de leitura simplificada preponderantemente representada é a de mobilização do meio didático. Nesses

segmentos, o professor oferece detalhes quanto às perguntas que devem ser dirigidas aos alunos a fim de iniciar o trabalho com essa ferramenta e os motivos que o levaram a tê-la escolhido, especialmente nos comentários escritos. No entanto, com relação à maneira como essa ferramenta pode levar os alunos a estabelecer uma relação com o conteúdo visado, são mencionadas apenas *perguntinhas* propostas pelo próprio livro (Excerto 41).

Da mesma forma, são apontados os materiais usados como complementação dos exercícios do livro didático (Excerto 59) e alguns critérios para sua seleção (Excerto 56 e Comentário 10) sem que seja explicitado a tarefa a ser realizada em aula a partir deles. Essa representação pode ser compreendida à luz da argumentação oferecida por Saujat (2004c) quanto ao trabalho de professores iniciantes. Segundo o autor, esses professores acentuam a importância de técnicas que os permitam tomar ou iniciar a aula (*prendre la classe*, no original) em detrimento daquelas necessárias para fazer a aula (*faire la classe*, no original). Assim, a ausência de menção às ferramentas enquanto meios de manipulação do conteúdo pode indicar uma representação de que o sucesso na gestão dos momentos e do tempo da aula permita o cumprimento das outras tarefas, ainda que elas não possam ser antecipadas pelo professor.

A única ferramenta cujo uso é detalhado por Celestin remete à produção textual realizada pelos alunos. Tal ferramenta, além de possibilitar a verificação da aprendizagem dos alunos (Excerto 46), atua como material a partir do qual o professor oferece explicações e esclarecimentos sobre o conteúdo em questão (Excertos 42 e 57). Desse modo, as *redações* configuram-se como a principal ferramenta de mediação entre o professor e seus alunos e é a partir delas que eles podem ser identificados no texto de Celestin como co-responsáveis por sua atividade.

Nos demais segmentos, o professor parece representar seu trabalho como uma atividade solitária, na qual eventualmente o tutor influencia e os alunos são identificados como destinatários. Na maior parte das sessões, no entanto, o professor figura como um trabalhador que busca seguir determinado modelo de ação, supostamente oferecido pelo gênero profissional ou prescrito pela instituição, que executa determinadas modificações no modelo padrão com vistas a contornar impedimentos, sobretudo de tempo, e a manter sua atividade coerente com suas experiências enquanto falante e aprendiz de língua francesa.

5.4 FIGURAS DE AÇÃO, SIGNIFICAÇÕES E DESENVOLVIMENTO: A ATIVIDADE DO PROFESSOR INICIANTE DESVELADA PELA INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Realizadas a apresentação e a discussão dos dados de cada um dos professores participantes desta investigação, procuro, na presente seção, discutir os principais resultados a partir de um ponto de vista transversal, ou seja, buscando apontar semelhanças e diferenças nas atividades de Taylor, Lina e Celestin. Proponho estas interpretações com certa cautela pois compreendo que comparações generalizadoras sobre o trabalho desses professores iniciantes poderia levar a conclusões simplistas e parciais, que não fazem jus à complexidade inerente ao agir de cada um deles. Ainda assim, revelam-se pertinentes considerações a respeito de quatro pontos comuns à atividade dos três professores, que podem ser elencados da seguinte forma: i. a Instrução ao Sósia e a atividade de professores iniciantes; ii. as Figuras de Ação e as representações sobre o trabalho do professor iniciante; iii. as ferramentas docentes e os processos de apropriação e catacreses e iv. significação e desenvolvimento e seus indícios marcados nos textos.

Cada um desses tópicos será debatido no que segue, tendo como ponto de partida os resultados apontados nas seções anteriores, confrontados às considerações apresentadas nos quatro primeiros capítulos desta tese.

5.4.1 *A Instrução ao Sósia e a atividade de professores iniciantes*

A discussão a respeito das dimensões do trabalho docente iniciante que o dispositivo de Instrução ao Sósia permite investigar revela-se muito pertinente, principalmente para a área de formação de professores. Quanto a esse aspecto, a principal contribuição do presente estudo remete à compreensão da mediação possibilitada pelas ferramentas docentes e à relação que os professores textualizam, durante o procedimento, sobre essa dimensão da sua atividade. Nesse sentido, são apresentadas, primeiramente, considerações sobre o texto produzido em interação face a face entre o professor/participante e a sósia/pesquisadora. Em um segundo momento, são realizados apontamentos a respeito dos comentários escritos produzidos pelos professores e endereçados à pesquisadora.

Tendo sido convidados a participar do presente estudo, Taylor, Lina e Celestin disponibilizaram-se a realizar “conversas ou entrevistas” com a pesquisadora uma vez por mês durante um ano letivo. É com essa representação que todos eles parecem ter iniciado o período de geração dos dados, uma vez que, em suas primeiras sessões, aguardam a

pesquisadora indicar tópicos e questionamentos, reservando a si mesmos a função de respondê-los e prestar os esclarecimentos solicitados. Esse resultado assemelha-se àquele encontrado por Rodrigues, D. (2010), cuja investigação apontou que os interlocutores da Instrução ao Sósia adotam o gênero entrevista como parâmetro de interação. Entretanto, os resultados daquela pesquisadora indicam que os tópicos são determinados pelo professor/participante, ao contrário do que foi observado no presente estudo, conforme apresento a seguir.

Essa ancoragem no gênero entrevista, no entanto, deixa de ser observada nas demais sessões realizadas com Taylor e Lina, ainda que permaneça constante naquelas conduzidas com Celestin. As duas professoras iniciantes parecem assumir, gradualmente, maior responsabilidade na determinação dos Segmentos de Orientação Temática e, portanto, na condução da interação que se desenrola. Isso pode ser observado nas sistematizações propostas pelos Quadros de 4 a 16. Neles é possível identificar que as professoras são responsáveis pela determinação da temática de, pelo menos, 60% dos segmentos analisados nas demais sessões de que participam. Tal progressão pode indicar uma compreensão dos objetivos propostos pelo procedimento de Instrução ao Sósia e seu domínio.

Contudo, esse movimento não é observado nas sessões conduzidas com Celestin. Ainda que ele seja responsável pela metade dos Segmentos de Orientação Temática em algumas sessões (Sessões 2, 3 e 6), nas demais, sua participação nesses segmentos alcança, no máximo, 30%. Poderia ser argumentado que o professor não se apropriou do procedimento em questão e, assim, permaneceu vinculado aos parâmetros do gênero entrevista. Entretanto, acredito que dois outros fatores sejam determinantes nessa organização temática dos textos co-produzidos com Celestin.

O primeiro deles remete à própria representação a respeito do trabalho docente que o professor indica em seu texto, dependente de um modelo de ação (BRONCKART, 2008a) bastante rígido e supostamente partilhado por outros professores de Línguas Estrangeiras (tópico que será discutido na Seção 5.4.3). Esse modelo parece ser tomado como subentendido por Celestin, de tal forma que os questionamentos da pesquisadora chegam a causar-lhe estranhamento em determinados momentos (Exceto 46). Assim, ele parece representar que, dado o conhecimento implícito (CLOT, 2007) sobre o que constitua o trabalho de um professor, não seria necessário retomar, mensalmente, os procedimentos por ele adotados no gerenciamento de suas aulas (Excerto 45). Assim, coube à pesquisadora trazer constantemente essa dimensão à tona.

O segundo aspecto a ser considerado na análise da participação de Celestin no presente estudo refere-se à representação sobre os interlocutores participantes das sessões e os papéis sociais a eles atribuídos. A produção linguageira de Celestin indica que o destinatário ao qual ele se dirige é representado como uma professora formadora, representante de uma instituição acadêmica, com experiência no ensino de língua estrangeira, mas não proficiente em Língua Francesa. Isso pode ser identificado por algumas referências à interlocutora pelo termo “professora”; pelas constantes explicações a respeito do funcionamento e das regras da Língua Francesa; pela permanente reafirmação dos esforços empreendidos a fim de seguir o modelo supostamente partilhado e, como consequência, pela construção de uma representação de si próprio como um professor capaz de adequar-se às exigências impostas pela formação acadêmica e pelo gênero profissional.

Tais representações parecem ter influenciado não somente a organização temática dos textos produzidos com Celestin – já que ele parece equiparar os apontamentos da pesquisadora a questionamentos sobre a adequação do seu agir – como também a organização discursiva de sua produção linguageira. Nesse sentido, o professor representa-se constantemente implicado no agir tematizado em seu texto, o que indica uma dificuldade em distanciar-se do seu trabalho e, segundo Clot (2001b), perceber outras alternativas possíveis a ele. Ainda que não seja possível, nesse momento, realizar considerações sobre o sucesso ou a adequação da Instrução ao Sósia, cabe retomar as conclusões apontadas por Friedrich, Goudeaux e Stroumza (2005) quanto à utilização do dispositivo em contexto de formação inicial. Para as autoras, nessas situações o formador deveria assumir um papel mais ativo durante o procedimento, promovendo a interpretação do agir representado e mediando a construção de um saber teórico e experiencial.

Tal intervenção poderia formar um recurso necessário para a análise da atividade de Celestin, a fim de promover não somente a textualização sobre o trabalho efetivamente realizado, e “sob a influência do prescrito” (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004, p.498), predominante em seu texto, mas também a representação do real da atividade, dimensão pouco evidenciada na sua produção. Esses resultados contrastam com aqueles percebidos nas sessões realizadas com Taylor e Lina. Com a primeira, o deslocamento em direção à sósia, marcado pelo uso dos pronomes em segunda pessoa e pelo fornecimento de instruções sobre o agir futuro, pode ser identificado desde a primeira sessão. Já na geração de dados com Lina, a atividade de deslocamento parece constituir um exercício constante e consciente da professora, com vistas a cumprir o proposto pelo dispositivo.

Apesar de ter ocorrido o deslocamento, em algumas temáticas e segmentos as professoras representam a si mesmas como implicadas no agir referente. Isso pode ser evidenciado, na atividade de Taylor, principalmente nos segmentos textualizados em Ação Acontecimento Passado, nos quais a professora relata condutas realizadas por ela própria. A implicação é ainda percebida nos segmentos nos quais são representados conflitos que caracterizam sua atividade, especialmente no que se refere à adoção do livro didático e à sua relação com a instituição formadora, seja ela representada pela tutora ou pela professora supervisora de estágio. Nesses segmentos podem ser vislumbrados traços da subjetividade de Taylor, já que ela parece mobilizar sua dimensão pessoal e subjetiva (MACHADO, 2007) na descrição e avaliação de seu trabalho. Essa dimensão é marcada em seu texto, principalmente, pelo emprego de modalizações pragmáticas e apreciativas, que podem ser interpretadas como marcas de implicação no texto produzido durante a Instrução ao Sósia, ao contrário do que é identificado por Rodrigues, D. (2010).

Já nos textos produzidos por Lina é possível perceber sua implicação nas duas primeiras sessões, característica que se modifica no decorrer da pesquisa. Desse modo, nas demais sessões, Lina parece conseguir distanciar-se de sua atividade, com exceção dos segmentos em Ação Experiência, quando a professora mobiliza informações sobre seu agir individual e corriqueiro como forma de ilustração do fazer. Além disso, não é possível observar o deslocamento em direção à sósia nos segmentos que tematizam as tarefas de Planejamento da aula e de Preparação do meio-aula. Nesses segmentos, Lina parece representar sua atividade como dependente de um modelo prefigurado, conhecido e defendido pela pesquisadora, o qual ela esforça-se em cumprir.

Considerados os resultados alcançados na análise da atividade dos três professores, observo que há uma relação muito próxima, já sugerida por Clot (2001b), entre a possibilidade de deslocar a representação do agir em direção à sósia e a capacidade de acessar o real da atividade durante a interação face a face promovida pelo dispositivo de Instrução ao Sósia. Acredito haver, no entanto, outro aspecto tão importante quanto esses dois já identificados. Ele remete à representação sobre os papéis sociais cumpridos pelos interlocutores dessa interação, ou seja, à referência que o professor faz a si mesmo enquanto instrutor e ao pesquisador enquanto sósia. Desse modo, quando o papel da pesquisadora, na presente pesquisa, é identificado como aquele de professora formadora ou, em alguns segmentos, professora mais experiente e coordenadora do programa, o texto gerado na interação tende a apresentar o predomínio da dimensão do trabalho realizado (CLOT, 2010) e a implicação dos professores, seja pelo emprego de pronomes em primeira pessoa, seja pelo

uso de modalizações pragmáticas e apreciativas. Por outro lado, quando o dispositivo leva à identificação da pesquisadora como sócia do professor, a percepção do real parece ser potencializada e o deslocamento possibilitado.

Assim, ainda que Bota et al. (2006) tenham identificado o sucesso do dispositivo de Instrução ao Sócia com a capacidade do instrutor em distanciar-se de sua atividade, considero que ele seja completado somente quando ocorrem os três movimentos representados na Figura 2, apresentada a seguir. Desse modo, o procedimento seria considerado bem sucedido na interseção entre essas três condições, quando o instrutor, a partir do reconhecimento do seu trabalho realizado, consegue deslocar sua atividade em direção ao sócia, que tem como único objetivo substituí-lo em suas tarefas de trabalho e, a partir disso, o real da atividade passa a ser acessível a ambos durante a interação face a face.

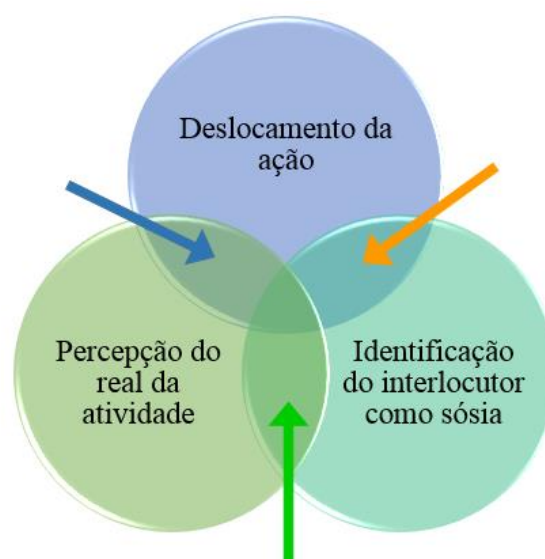


Figura 2 – Representação dos movimentos intrínsecos à Instrução ao Sócia

A partir dessa representação, interseções parciais podem ser também vislumbradas. Assim, podem ser identificados, na presente investigação, segmentos (Excertos 26 e 39) nos quais os professores foram bem sucedidos em deslocar sua ação em direção à interlocutora, sem que essa fosse de fato representada como sócia, mas como professora formadora ou coordenadora (interseção apontada pela seta azul). São também percebidos outros segmentos (Excertos 8 e 33) nos quais há o predomínio da representação sobre o trabalho realizado, mesmo quando a atividade é deslocada em direção à sócia (interseção apontada pela seta laranja). Há, ainda, casos (Excerto 35) nos quais a própria percepção sobre as tensões ou impedimentos da atividade, inerentes ao trabalho real, provocam a textualização das possíveis

soluções não mais como atividade da sócia, mas do próprio professor (interseção marcada pela seta verde).

Essas configurações relacionam-se também ao objetivo buscado pelo professor/instrutor na interação com a pesquisadora/sócia, assim como apontado por Charmillot et al. (2006) e discutido no Capítulo 4. Segundo as autoras, o propósito da Instrução ao Sócia em contexto de formação inicial seria o de individualizar o agir e de validar maneiras de fazer, ao invés de apontar outras possibilidades ao trabalhador. Os dados analisados na presente pesquisa apontam que essa finalidade é estabelecida a cada Segmento de Tratamento Temático, a partir das representações que o professor/instrutor constrói sobre os aspectos elencados na Figura 2. Desse modo, parece ser o cruzamento desses movimentos de análise da atividade que levam o professor a buscar uma confirmação de suas práticas ou uma identificação de alternativas a elas.

A título de exemplo, podem ser considerados os segmentos nos quais Lina tematiza a maneira como prepara e utiliza materiais extras para suas aulas (Excertos 22, 26 e 27). A análise de tais segmentos indica a implicação da professora em seu texto, marcada principalmente pelo uso dos pronomes em primeira pessoa. Também pode ser identificada a representação da dimensão real de sua atividade, principalmente quando Lina menciona as tensões inerentes à seleção de textos e exercícios para as aulas e a carência de materiais aos quais ela pode recorrer para tal. Entretanto, a representação sobre seu trabalho real parece não provocar uma abertura de possíveis alternativas ao seu agir mas, ao contrário, parece conduzir a uma busca de confirmação das soluções já adotadas quanto a essas dificuldades. Essa dimensão pode ser percebida nos constantes esclarecimentos sobre a qualidade e a pertinência do material utilizado e sobre seu papel autônomo na condução das tarefas de planejamento.

Em suma, os resultados alcançados corroboram parcialmente os apontamentos feitos por Goudeaux e Stroumza (2004) e Charmillot et al. (2006) quanto ao principal propósito da utilização da Instrução ao Sócia em situação de formação inicial. De fato, em alguns momentos, os professores participantes da presente pesquisa parecem estar em busca de validação das resoluções e dos recursos encontrados para os conflitos vivenciados em sua atividade. Essa confirmação parece ser buscada não apenas na interação face a face com a pesquisadora/sócia como também em seu próprio trabalho realizado (Excerto 56). Em outros momentos, contudo, o dispositivo conduz esses professores iniciantes a um questionamento sobre a pertinência dessas resoluções já praticadas, abrindo caminho para a procura por novas alternativas aos mesmos impasses (Excerto 20). Por fim, podem ser identificados alguns segmentos, principalmente durante as sessões conduzidas com Celestin (Excerto 50), em que

os professores procuram construir uma representação de si próprios como profissionais autônomos, experientes e capazes de agir frente aos impasses do trabalho.

De maneira semelhante ao observado durante as interações face a face promovidas pela Instrução ao Sósia, o comentário escrito parece cumprir distintas funções na promoção da análise da atividade de cada um dos professores iniciantes. Dentre as dimensões presentes nesses textos podem ser observadas referências ao trabalho realizado – enquanto situações que impõem impedimentos e desafios aos professores ou como síntese da experiência construída – e ao trabalho real – na forma de reflexões a respeito de outras possibilidades de ação.

Entretanto, a dimensão mais amplamente observada nos dados aqui analisados relaciona-se, mais uma vez, à representação do papel social dos interlocutores participantes das sessões. Parece prevalecer uma representação da pesquisadora como professora formadora, vinculada à esfera acadêmica que preza pela reflexão sobre a prática e pela eficiência na interação com os alunos. Essa representação é sugerida pela mobilização de conceitos e noções supostamente advindos da formação inicial (tais como o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e o papel do professor) pelas constantes menções à importância do dispositivo como mecanismo que “leva a pensar sobre a prática” e pelos esclarecimentos quanto à maneira “correta” de utilizar determinada ferramenta a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

Essas representações podem indicar que Taylor, Lina e Celestin buscam, em seus comentários escritos, adequar-se a um modelo supostamente defendido pela pesquisadora e, assim, alcançar reconhecimento quanto às condições e aos recursos que possuem para o desempenho de sua atividade. Tais aspectos apontam semelhanças com aqueles textos produzidos como exercícios realizados durante a formação inicial, tais como relatórios de estágio supervisionado. Ainda que essa dimensão possa ser compreendida como uma busca pela validação de uma prática recorrente em seu trabalho, compreendo que a representação sobre os papéis sociais cumpridos durante a condução da pesquisa marcou parte considerável dos comentários escritos, equiparando-os aos demais exercícios realizados como demanda da instituição formadora.

Frente a essa limitação, é pertinente ressaltar que, de forma geral, o procedimento de Instrução ao Sósia realizado com os três professores iniciantes pode ser considerado bem sucedido, seja do ponto de vista da proposição de uma co-análise da atividade, seja enquanto mecanismo de formação que propõe uma análise do trabalho docente e possibilita sua ressignificação. Ainda que os comentários escritos sejam, em sua maioria, compreendidos

pelos professores como tarefas institucionais, a possibilidade de reprisar (CLOT, 2001a) sua atividade na presença de um interlocutor parece ter contribuído para uma ampliação do debate a respeito da experiência docente vivenciada no primeiro ano de trabalho de Taylor, Lina e Celestin. Além disso, a necessidade constante de esclarecer aspectos tomados como subentendidos ou implícitos de sua atividade parece ter conduzido esses professores a confrontarem suas representações a respeito das dimensões subjetiva, interpessoal, genérica e coletiva do seu trabalho. Esse confronto de vozes e posicionamentos pode ser identificado por meio da análise das Figuras de Ação construídas durante a interação entre a pesquisadora/sócia e o professor/instrutor. Esse aspecto é discutido na seção seguinte.

5.4.2 As Figuras de Ação e as representações sobre o trabalho do professor iniciante

A identificação das Figuras de Ação presentes nos textos co-produzidos durante as sessões de Instrução ao Sócia realizadas com Taylor, Lina e Celestin deu-se por meio de recortes simultaneamente discursivos e temáticos. Tais recortes, de acordo com Bulea (2010), implicam a busca de uma delimitação de unidades praxiológicas no plano gnosiológico, o que dá origem a leituras sempre momentâneas e pessoais a respeito da atividade sob análise. O trabalho de pesquisa realizado a partir de categorias assim efêmeras demanda o reconhecimento da diversidade temática e discursiva presente na produção linguageira de cada profissional participante, a fim de obter uma caracterização pessoal da configuração que assume cada uma das Figuras em cada trabalhador investigado.

Esse movimento interpretativo pode dar origem a unidades temático-discursivas com extensões variadas e configurações particulares, tais como as identificadas na presente investigação. Ressalvo que o trabalho de delimitação das Figuras de Ação é de natureza intrinsecamente interpretativa e externa (BRONCKART, 2008a), no qual o pesquisador constrói uma compreensão, dentre tantas possíveis, a respeito dos dados languageiros em questão. Esses recortes devem levar em consideração não apenas as estruturas linguístico-discursivas presentes em cada segmento, como também as dimensões da temática abordada.

Levando em consideração essas questões fundamentais para a realização da análise dos dados, é possível determinar diferentes aspectos a respeito da construção e da mobilização das Figuras de Ação realizadas por cada professor participante desta pesquisa. Tais características individuais dizem respeito, principalmente, à predominância de determinadas Figuras nos textos produzidos a cada sessão e à identificação das instâncias agentivas presentes nesses segmentos. A caracterização desses dois pontos parece estar relacionada ao

dispositivo de Instrução ao Sósia, que propõe um olhar a respeito do agir futuro deslocado em direção à sósia.

Essa especificidade manifesta-se, nos textos de Taylor, por meio de uma alternância nas Figuras de Ação predominantes a cada sessão. Assim, as Figuras de Ação Ocorrência e Experiência, ainda que sofram uma variação em termos de quantidade e extensão em cada sessão, mantêm-se as predominantes em todas elas. Quanto às temáticas tratadas nesses segmentos, elas dizem respeito, na Ação Experiência, principalmente à Organização do material anterior às aulas e à Interação com os alunos no decorrer dessas. Já na Ação Ocorrência, elas remetem prioritariamente aos Procedimentos para a condução da aula. É possível identificar, ainda que com menor frequência, a construção de segmentos em Ação Canônica, quando a relação da professora com a instituição formadora recebe destaque, e em Ação Acontecimento Passado, usados por Taylor para justificar ou ilustrar sua ação.

Cabe a ressalva de que a relação entre essas temáticas e as respectivas Figuras de Ação não é necessária, tal como argumentado por Bulea e Bronckart (2008), mas indicam apenas uma tendência. Essa relação aponta para representações sobre o trabalho docente, seus constituintes momentaneamente estabilizados – tais como uma determinada sequência de ações a serem realizadas para a organização do material em sala de aula (Excerto 6) – e aqueles particularizados e não generalizáveis – como, por exemplo, a sequência na qual os exercícios do livro didático devem ser organizados durante a aula (Excerto 16).

Com relação à identificação das instâncias agentivas nos textos produzidos por Taylor durante as sessões de Instrução ao Sósia, é relevante perceber que o deslocamento da ação representada em direção à sósia é bem sucedido em todas as Figuras de Ação, com exceção da Ação Acontecimento Passado. Entretanto, o texto produzido pela professora exhibe marcas de subjetividade mais recorrentes e mais salientes quando determinadas temáticas são tratadas, tais como seus conflitos para a integração do livro didático em suas aulas (Excerto 11). A relação entre as Figuras de Ação, as temáticas privilegiadamente tratadas em cada uma delas e as marcas de implicação nos segmentos de texto é representada na Figura 3, a seguir.



Figura 3 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Taylor

Esta figura indica que as marcas de implicação, tais como o uso de pronomes em primeira pessoa e de modalizações pragmáticas e apreciativas, são mais evidentes nos segmentos em Ação Acontecimento Passado, cuja referência é o agir realizado pela professora. Sua implicação pode ainda ser inferida nos segmentos em Ação Experiência, mas torna-se apagada nos segmentos em Ação Ocorrência e Ação Canônica. Cabe ressaltar, ainda uma vez, que essas marcas de implicação são consideradas em detrimento do deslocamento da ação em direção à sósia, que ocorre em todas as Figuras de Ação. Desse modo, a proposta de análise da atividade realizada pela Instrução ao Sósia parece provocar alterações nos aspectos linguístico-discursivos tipicamente observados em cada Figura de Ação e descritos por Bulea (2010).

Os textos de Lina apresentam características muito semelhantes no que se refere à alternância das Ações Experiência e Ocorrência nos textos produzidos em cada sessão. Ainda que seja observada um grande predomínio da Ação Ocorrência na Sessão 5 (onde são identificados dez segmentos em Ação Ocorrência e apenas dois em Ação Experiência), nos demais textos parece haver um equilíbrio entre essas duas Figuras de Ação. Também as temáticas privilegiadamente tratadas em cada Figura de Ação são semelhantes: os segmentos em Ação Experiência dizem respeito, prioritariamente, à Organização do material na sala e ao momento do Início da aula, nas duas primeiras sessões, e, nas demais, à Interação com os alunos durante a realização das aulas. Os segmentos em Ação Ocorrência, por sua vez, remetem, em sua maioria, aos Procedimentos para a condução da aula. Também são

percebidos alguns segmentos em Ação Acontecimento Passado, nos quais é ilustrado e contextualizado o agir da professora.

Ao realizar uma comparação com os resultados encontrados na análise dos textos produzidos com Taylor, chama a atenção a semelhança das temáticas textualizadas como ações corriqueiras e estabilizadas e aquelas representadas como específicas a cada situação. Das primeiras, pode ser citada a maneira de conduzir os momentos de leitura de textos em voz alta (Excerto 28), já as segundas são ilustradas pela organização do material extra em relação aos exercícios do livro didático (Excerto 35).

Já no que concerne à identificação das instâncias agentivas mobilizadas nos textos produzidos com Lina, sua implicação pode ser considerada mais evidente. Isso se dá, nas primeiras sessões, pela alternância entre condutas que representam a sósia como responsável e aquelas realizadas pela própria professora, textualizadas em Ação Ocorrência ou Ação Experiência (Quadros 12 e 13). Já nas três últimas sessões realizadas com Lina pode ser identificado um movimento mais claro de deslocamento em direção à sósia nos segmentos em Ação Ocorrência, pouco observado nos segmentos em Ação Experiência, uma vez que a professora permanece sendo representada como responsável pelas tarefas textualizadas (Quadros 14, 15 e 16).

Ainda assim, mesmo quando Lina realiza instruções destinadas à sósia ela permanece implicada no agir representado, principalmente no que concerne ao planejamento realizado previamente (Excertos 30 e 36). Isso faz com que as marcas de subjetividade sejam mais evidentes em seus textos, percebidas especialmente pelo uso de pronomes em primeira pessoa do singular. Uma representação desses movimentos é proposta na Figura 4, a seguir.

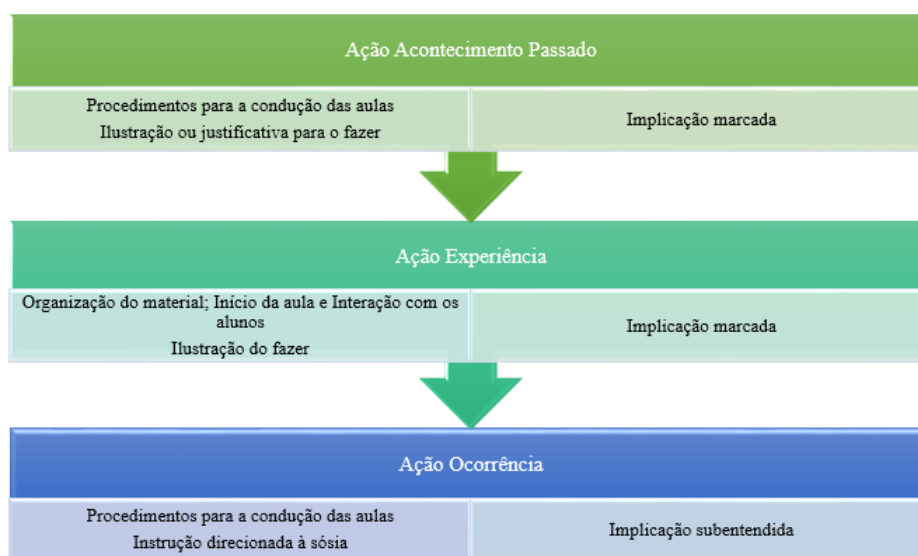


Figura 4 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Lina

A Ação Acontecimento Passado, assim como na Figura 3, permanece aquela na qual as marcas de implicação são mais presentes, já que propõe um relato do agir realizado pelas professoras como forma de melhor explicar os procedimentos sendo representados em outras Figuras de Ação. Nos textos de Lina, os segmentos em Ação Experiência cumprem uma função semelhante e, portanto, as marcas de implicação continuam evidentes, diferentemente da organização dos mesmos segmentos nos textos de Taylor, que apenas sugerem a implicação daquela professora. Por fim, ainda que seja percebido o movimento de deslocamento nos segmentos em Ação Ocorrência, permanece evidente a participação de Lina no agir representado, motivo pelo qual sua subjetividade permanece marcada em seu texto, com referências ao agir realizado previamente e que possibilita a realização das instruções.

Os textos produzidos com Celestin, por sua vez, apresentam algumas características distintas dessas observadas com as outras duas professoras participantes do estudo. A primeira diferença diz respeito à predominância da Ação Experiência nos textos produzidos em todas as sessões, excetuando aquele produzido na Sessão 4. Nesses segmentos, a temática privilegiadamente tratada remete aos Procedimentos necessários para a condução das aulas, tratada em Ação Ocorrência na produção de Taylor e Lina. A mesma temática é ainda identificada na maior parte dos segmentos em Ação Ocorrência e Ação Acontecimento Passado, semelhantemente ao observado nas análises precedentes, apesar de sua menor quantidade nas sessões realizadas com Celestin.

Quanto às instâncias agentivas mobilizadas em seus textos, o professor permanece constantemente implicado na representação do seu agir, característica observada em todas as Figuras de Ação. O movimento de deslocamento sugerido pelo dispositivo de Instrução ao Sósia não parece ser completado na produção linguageira de Celestin, já que a textualização do agir que representa a sósia como responsável ocorre em momentos pontuais e passageiros. Dada essa configuração, as Figuras de Ação encontradas nesses textos apresentam características linguístico-discursivas idênticas àsquelas descritas por Bulea (2010). A Figura 5, a seguir, apresenta uma sistematização da análise dos textos de Celestin.

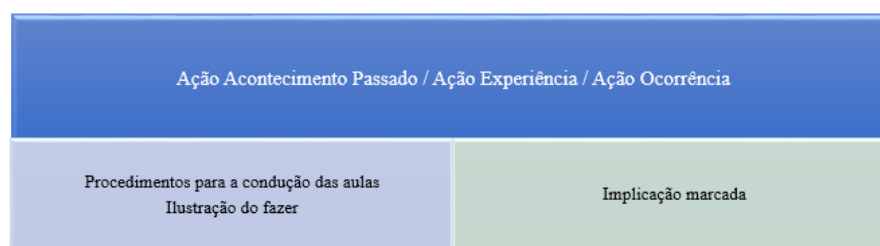


Figura 5 – Escala de implicação nas Figuras de Ação dos textos produzidos por Celestin

Tendo apresentado essas sistematizações das análises considerando a organização e a configuração das Figuras de Ação nos textos produzidos nesta pesquisa, discuto, no que segue, alguns pontos relevantes para a utilização desse construto teórico na interpretação de dados dessa natureza. Esses aspectos dizem respeito: i. à temática tratada na maior parte dos segmentos; ii. à dinâmica de organização das Figuras de Ação nos textos e iii. à caracterização das Figuras de Ação tendo em vista o dispositivo de Instrução ao Sósia.

Com relação ao primeiro ponto, é possível identificar que a principal temática representada remete aos Procedimentos para o gerenciamento da aula, especialmente nos segmentos em Ação Acontecimento Passado e Ação Ocorrência. Essa predominância parece estar relacionada à atividade proposta pela Instrução ao Sósia, que leva o professor/instrutor a descrever sua conduta corriqueira a partir de um ponto de vista particular. Pode estar nela implicada, ainda, uma representação bastante frequente de que o trabalho do professor resume-se ao contato com os alunos em sala de aula (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007, por exemplo). A explicitação a respeito das outras tarefas que também constituem o trabalho docente parece surgir, durante a Instrução ao Sósia, como condição para, ou consequência de, uma aula bem sucedida.

É interessante perceber que, nas sessões conduzidas com Taylor e Lina, os Segmentos de Orientação Temática que conduzem à representação sobre esses Procedimentos para a aula são, em grande parte, introduzidos pelas professoras. Sintetizando os dados apresentados nos Quadros 4 a 16, nota-se que elas são responsáveis pela introdução de cerca de 70% dos segmentos que seguem essa temática. Essa organização contrasta com aquela observada nas demais temáticas, cuja responsabilidade pela introdução é dividida pelas professoras e pela sósia em igual relação (50% introduzidas pelas professoras e outros 50% pela pesquisadora).

Esses dados corroboram a interpretação de que o trabalho docente seja compreendido pelas professoras principalmente a partir daquilo que elas realizam durante a aula. Essa compreensão parece ser construída de maneira diferente nos textos de Celestin. Ainda que a responsabilidade pela introdução das demais temáticas seja dividida entre a pesquisadora (responsável por 47% dos Segmentos de Orientação Temática) e o professor (responsável por 53% deles), os segmentos que tratam dos Procedimentos para o gerenciamento da aula são, em 63% das ocorrências, introduzidos pela pesquisadora.

Essa modificação pode estar relacionada à representação, já discutida na apresentação dos dados de Celestin, de que haja um modelo pré-definido que deve ser seguido para o gerenciamento das aulas e para a apresentação do conteúdo. A partir de tal representação

modelada, e uma vez explicitadas essas diretrizes que guiam seu trabalho já nas primeiras sessões, o professor parece centrar-se principalmente sobre as outras dimensões de sua atividade. Isso faz com que seja papel da pesquisadora/sócia retomar constantemente a temática dos Procedimentos.

Essa constatação conduz à discussão a respeito do segundo aspecto apresentado anteriormente: a maneira como as Figuras de Ação estão organizadas nos textos. Uma vez identificada a dependência de Celestin quanto ao modelo de ação preestabelecido, é coerente perceber também que a Ação Experiência é aquela que predomina em seus textos. É por meio dessa Figura de Ação que, conforme Bulea (2010), são representadas as práticas sedimentadas e estáveis da atividade do trabalhador, aspecto bastante enfatizado por Celestin. Ainda que a Ação Ocorrência tematize também os Procedimentos para condução da aula, essa figuração parece ser motivada pelos impasses criados, principalmente, pelo gerenciamento do tempo disponível para o cumprimento do modelo idealizado. Tais impedimentos possibilitam, assim, a representação do agir a partir de um contexto específico relacionado às dimensões particulares que ele demanda do trabalhador (BULEA, op. cit.).

Esse movimento de complementariedade entre as Figuras de Ação Experiência e Ocorrência na atividade de Celestin é completada pela Ação Acontecimento Passado. Nesses segmentos, o professor exemplifica e ilustra tanto seu sucesso em seguir o modelo prefigurado, quanto as maneiras como (não) conseguiu, em outras aulas, resolver as dificuldades que se interpõe ao seu cumprimento.

Já nos textos produzidos por Taylor e Lina, o movimento de alternância entre as Figuras de Ação é identificado de forma mais localizada, no transcorrer de cada sessão. Conforme discutido anteriormente, a organização dessas Figuras parece estar principalmente relacionada à temática sendo tratada e, portanto, à dimensão do agir sendo tematizada. Esse movimento está de acordo com os resultados apontados por Bulea (2009a; 2010), que defende que a percepção dos diferentes ângulos e dimensões do agir (nível ontológico) somente é possível pela alternância desses olhares possibilitados pelas diferentes Figuras de Ação (nível gnosiológico).

Assim, a representação sobre o trabalho docente que é construída a cada sessão remete às dimensões estáveis – textualizadas em Ação Experiência –, àquelas que dependem da situação específica para serem definidas – textualizadas em Ação Ocorrência – e àquelas representadas como demandas externas – textualizadas como Ação Canônica. As primeiras, são normalmente relativas às rotinas de: organização do material em sala; início da aula; condução dos exercícios; resolução das dúvidas dos alunos no transcorrer da aula e seleção de

textos e exercícios durante o planejamento. Já as segundas, que remetem à Ação Ocorrência, dizem respeito ao conteúdo a ser trabalhado em cada aula, ao material necessário a partir dessa definição e à sequência na qual os distintos exercícios podem ser organizados na interação com os alunos. As últimas dimensões, relacionadas à Ação Canônica, remetem principalmente ao planejamento da aula com vistas a atender às expectativas da instituição formadora.

Ainda que não seja possível apontar movimentos de reformulação da dinâmica de alternância das Figuras de Ação que sejam comuns aos três professores, é pertinente perceber transformações, ainda que sutis, na atividade de cada um. Nas sessões de Taylor é possível perceber um movimento de *construção da experiência*, principalmente quando a professora representa como conhecimento estável (Excerto 18) algumas tarefas anteriormente tematizadas como ocasionais (Excertos 7 e 15) ou utiliza essa experiência para ilustrar instruções endereçadas à sócia (Excerto 17).

Já nos textos produzidos com Lina, é possível perceber uma ampliação das temáticas e das funções nas quais ocorre o deslocamento da textualização em direção à sócia. Nas primeiras sessões esse movimento era percebido apenas em alguns segmentos em Ação Ocorrência, principalmente aqueles que representavam um agir individual da professora (Quadro 14). Parecia ser difícil, para a professora, distanciar-se de sua atividade quando ela englobava a interação com outros. Esse deslocamento, com o passar das sessões, torna-se visível também nos segmentos em Ação Experiência (Excerto 31), o que pode ser indicativo de um processo de reconfiguração de suas representações (BRONCKART, 2009) e, assim, de *construção de sua experiência* como algo que pode ser sistematizado e compartilhado.

Os textos produzidos com Celestin também indicam reformulações ocasionais em relação às Figuras de Ação. Assim como apontado anteriormente, algumas modificações na situação tomada como referência para o procedimento de Instrução ao Sócia levam a um movimento de contextualização de seu agir (Excertos 49 e 51). Esse processo, marcado pelo aumento da quantidade de segmentos em Ação Ocorrência, pode ser indicativo, para Celestin, de um movimento de *desconstrução da experiência*, uma vez que visa a promover a articulação entre um agente singular e seu contexto específico (BULEA, 2010). Isso pode indicar uma reorganização de sua atividade, ainda que em direção contrária àquela observada nos resultados de Taylor e Lina.

Uma última questão sobre a disposição das Figuras de Ação nos textos produzidos nesta pesquisa diz respeito à ausência da Ação Definição, tal como descrita por Bulea (op. cit.). Tendo em vista o tipo de análise da atividade proposta pela Instrução ao Sócia, parece

não haver espaço para descrições do estatuto e das características do trabalho docente. Esse movimento interpretativo pode ser encontrado, contudo, nos comentários escritos, mesmo que essa dimensão não tenha sido explorada na presente investigação. Ainda assim, é possível perceber reflexões, nesses textos, sobre o que constitua o professor e seu trabalho, dimensão privilegiada na Ação Definição.

Com relação ao terceiro aspecto referente à identificação das Figuras de Ação em textos produzidos por professores iniciantes durante a Instrução ao Sósia, cabe destacar as características linguístico-discursivas que permanecem semelhantes às descritas por Bulea (2010) e aquelas que são modificadas pelo contexto de produção dos textos. Tendo gerado seus dados por meio de entrevistas ante e pós-tarefa com três enfermeiras, e assumindo a língua francesa como referência, Bulea (op. cit.) propõe uma descrição detalhada de cinco Figuras de Ação, apresentada na seção 2.3.1. A partir dessa caracterização, proponho no Quadro 29, a seguir, uma sistematização das características das Figuras de Ação tais como identificadas na presente pesquisa.

Quadro 29 – Sistematização das características das Figuras de Ação

	Aspecto	Caracterização (BULEA, 2010)	Modificações observadas nos dados
Ação Canônica	Organização discursiva	Discurso Teórico ou Teórico-Interativo	X
	Formas verbais	Presente genérico	X
	Marcas de agentividade	Instância coletiva ou neutra	X
Ação Acont. Passado	Organização discursiva	Relato Interativo	X
	Formas verbais	Pretérito perfeito e imperfeito	X
	Marcas de agentividade	Implicação Substantivos introduzindo unidades de significação	X
Ação Ocorrência	Organização discursiva	Discurso Interativo	X
	Formas verbais	Presente de valor psicológico	Futuro simples e composto (Taylor e Lina)
	Marcas de agentividade	Implicação Tu / você com valor genérico	Pronomes em segunda pessoa do singular (Taylor e Lina) Pronome “eles” como referência aos alunos (Taylor e Lina)
Ação Experiência	Organização discursiva	Discurso Interativo	X
	Formas verbais	Presente genérico	Presente com referência ao agir futuro (Taylor e Lina) Modo imperativo (Lina)

	Marcas de agentividade	Formas variadas	Pronomes em segunda pessoa do singular (Taylor e Lina)

As diferenças encontradas nos dados gerados durante a presente pesquisa em relação às características descritas por Bulea (2010) dizem respeito, principalmente, à metodologia adotada para a realização da análise da atividade e a produção textual a ela vinculada. Essas modificações concentram-se nas formas verbais e nas marcas de agentividade identificadas principalmente nas Figuras de Ação Experiência e Ocorrência. Cabe ressaltar que, para a sistematização proposta no Quadro 29, foram considerados apenas aqueles traços recorrentes e observados em diferentes sessões. Não foram incluídas, por exemplo, as ocorrências em que Celestin parece fazer referência à sócia enquanto instância responsável pela condução de uma tarefa (Excerto 47), por constituírem usos pontuais e não tendências características.

Com relação à Ação Canônica, ela foi identificada apenas nos textos produzidos com Taylor durante as Sessões 2 e 5. Ao representar o agir como uma abstração teórica, sem menção às propriedades do actante que o realiza, essa Figura de Ação apresenta uma compreensão da tarefa como “emanando de uma instância normativa exterior” (BULEA, 2010, p.141). Essa representação fundamental é mantida nos textos de Taylor, que remete seu agir à instituição formadora, representada pela tutora ou pela professora supervisora de estágio, restando a si mesma o respeito às normas associadas ao seu trabalho. Dada uma leitura do agir semelhante, as características discursivo-enunciativas permanecem as mesmas daquelas observadas por Bulea (2010).

Movimento semelhante é observado nos segmentos em Ação Acontecimento Passado, identificados nos textos produzidos com os três professores participantes deste estudo. Mobilizada pelos professores principalmente com o objetivo de ilustrar o fazer, essa Figura de Ação é evocada “sob o ângulo da singularidade, ainda que não esteja situad[a] na relação de contiguidade com a situação de sua textualização” (BULEA, op. cit., p.132). Ainda conforme a autora, as características discursivas e linguísticas particulares à essa representação do agir evidenciam “comparativamente a experiência geral ou ordinária do actante” (p.137). Esse aspecto é particularmente importante no contexto desta investigação, que conta com a participação de professores iniciantes. Isso porque esses professores parecem mobilizar a Ação Acontecimento Passado para demonstrar as soluções por eles encontradas para incidentes ou impedimentos interpostos à sua atividade. O recurso a essa figuração do agir pode ser considerado uma importante estratégia textual para a construção e a estabilização de seus conhecimentos e suas experiências.

Desse modo, o dispositivo de Instrução ao Sósia não interfere nas características linguístico-enunciativas da Ação Canônica e da Ação Acontecimento Passado, uma vez que a dimensão do agir referente privilegiada nessas Figuras parece não ser modificada. Já na Ação Ocorrência e na Ação Experiência, as duas figurações mais presentes nos textos desta pesquisa, a proposta da Instrução ao Sósia parece influenciar, sob algumas condições, o emprego das formas verbais e das marcas de agentividade.

As principais modificações são observadas nos textos produzidos com Taylor e Lina e referem-se, tanto na Ação Ocorrência quanto na Ação Experiência, aos deslocamentos promovidos pela Instrução ao Sósia: em direção ao tempo futuro e à sósia. Nos primeiros segmentos, além da presença de verbos em tempo presente, assim como descrito por Bulea (2010), é também percebido o uso frequente do futuro simples e composto para fazer referência às tarefas que precisariam ser cumpridas nos dias seguintes de trabalho. Além disso, a representação do agir figurada como Ação Ocorrência promove o apagamento da implicação das professoras em suas atividades e a atribuição de responsabilidades à sósia e aos alunos.

Apesar dessas diferenças linguísticas, a caracterização do agir com “*fortíssimo grau de contextualização* no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante” (BULEA, 2010, p.123-4) é evidenciada nesses segmentos produzidos por Taylor e Lina. Dessa forma, é o ângulo particular da ação que é privilegiado. Tal ângulo, ainda que deslocado para o tempo futuro, mantém a atividade “num mundo sempre diretamente acessível” (BULEA, op. cit., p.130).

Já nos segmentos em Ação Experiência, além da referência ao agir futuro, mesmo que textualizada em tempo presente, podem ser encontradas nos textos de Lina ocorrências do modo imperativo, indicando prescrições e instruções à interlocutora. Essa estratégia linguística parece ser relevante para o contexto sob investigação uma vez que propõe uma re-contextualização de uma “*cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir*” (BULEA, op. cit., p.137). Desse modo, ao empregar verbos com referência ao tempo futuro, Taylor e Lina não apenas representam práticas estáveis de sua atividade como também indicam alternativas para a mobilização desse conhecimento. Além disso, a presença do tempo verbal presente nesses segmentos, em detrimento do tempo futuro exigido pelo dispositivo, mantém uma estruturação temporal elástica e identifica um conhecimento disponível e acessível às professoras.

Outro aspecto relevante quanto ao emprego dessas Figuras de Ação diz respeito à compreensão do agir como Ação Interna ou Externa (BULEA et al., 2013). A elaboração

sobre o agir do próprio professor acontece prioritariamente nos segmentos em Ação Experiência. Essa organização é observada nos segmentos que apresentam a implicação dos professores no agir e também naqueles que são deslocados em direção à sósia. Nesses últimos, pode-se definir que ocorre uma Ação Experiência Interna projetada, particularmente observada nos textos de Taylor e Lina.

Já a elaboração sobre o agir de outros protagonistas, particularmente dos alunos, é mais frequente nos segmentos em Ação Ocorrência. Assim, uma vez estabelecidas as tarefas corriqueiras que são geralmente realizadas pelos professores, é possível indicar algumas dimensões do agir de outros participantes tendo em vista o contexto específico tomado como referência. Essa textualização, em alguns segmentos dos textos analisados nesta pesquisa, pode ser identificada como Ação Ocorrência Externa, na medida em que representam o agir esperado ou prescrito aos alunos (BULEA et al., 2013). Essa figuração é observada particularmente nos textos produzidos com Lina (Excerto 30).

No entanto, foi observado que essa representação frequentemente é estabelecida como uma consequência, ou como estando em dependência, do agir do próprio professor. Essa figuração, que pode ser identificada como Ação Ocorrência Externa mediada, é percebida desde as primeiras sessões realizadas com Taylor, nas últimas sessões realizadas com Lina (Excerto 33) e em alguns segmentos dos textos gerados com Celestin (Excerto 57). O estabelecimento de relações de dependência entre o agir próprio e o agir dos alunos parece ser influenciado pelas representações que os professores constroem quanto ao que constitua seu trabalho. Ao identificar, por exemplo, sua tarefa como sendo a promoção da participação dos alunos nas discussões promovidas em aula, Taylor enfatiza o caráter mediado de seu agir, particularmente na ação sobre o meio-aula, seu objeto de trabalho. Por sua vez, ao representar seu trabalho como uma atividade dependente de um modelo prefigurado, Celestin prioriza a dimensão Interna de sua ação, identificando os alunos como destinatários desse fazer primeiro (Excerto 59).

As implicações desses aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos dos textos de Taylor, Lina e Celestin para a busca por evidências de desenvolvimento destes três professores é discutida na Seção 5.4.4. Antes dessa discussão, é necessário, no entanto, apresentar algumas considerações a respeito das representações sobre as ferramentas mediadoras do trabalho docente, os debates e os conflitos a elas inerentes.

5.4.3 As ferramentas docentes: entre apropriação e catacreses

Uma vez realizada a análise dos dados, identificadas as ferramentas mencionadas com maior frequência nos textos de cada professor participante da presente pesquisa (Seções 5.1, 5.2 e 5.3) e apontadas possíveis ressignificações quanto ao seu papel na atividade docente (Seções 5.1.1, 5.2.1 e 5.3.1), apresento na presente seção uma discussão que busca sintetizar esses apontamentos. Assim, discuto, no que segue, o estatuto das ferramentas no trabalho de professores iniciantes, explicitando a construção da noção de apropriação, aspecto essencial para a realização de ponderações sobre a possibilidade de estudar esse processo.

Dentre todas as ferramentas identificadas nos textos produzidos com Taylor, Lina e Celestin, e sistematizadas nos Quadros 10, 11, 17, 18, 19, 27 e 28, podem ser elencadas quatro principais, que parecem constituir um quadro geral a partir do qual a atividade desses professores iniciantes pode se desenvolver. Elas são apresentadas na Figura 6, a seguir.



Figura 6 – Principais ferramentas representadas por Taylor, Lina e Celestin

Representado nos textos dos três professores participantes desta pesquisa, o livro didático pode ser identificado como a ferramenta que dá embasamento para a seleção e o emprego de várias outras. Ele atua como elemento de mediação na relação dos professores consigo mesmos, com o meio-aula e com os alunos, os três polos característicos do trabalho docente conforme ilustrado na Figura 1 (Seção 3.3). Ele também é representado a partir de distintas funções, particularmente de planejamento e de manipulação do conteúdo. Tamanha diversidade de representações e ações vinculadas a ele conferem ao livro didático o estatuto de mega-ferramenta (SCHNEUWLY, 2000) na atividade dos professores iniciantes participantes deste estudo.

Se esse aspecto revela-se desde a primeira sessão de Instrução ao Sósia realizada com Lina e Celestin, ele parece ser gradual, e conflituosamente, construído na atividade de Taylor. Quanto às representações sobre o livro didático encontradas nos textos de Lina, elas apontam para o uso dessa ferramenta como aquela que oportuniza sua ação sobre os alunos,

prioritariamente nos momentos de manipulação do conteúdo estabelecido. A implicação da professora nessa relação parece ser gradualmente apagada no decorrer das sessões, já que inicialmente há um predomínio das tarefas a serem realizadas pela própria professora (Excerto 26) ou pela sócia (Excerto 28). Posteriormente, a representação identificada remete às ações que os alunos realizam a partir dos exercícios contidos nessa ferramenta (Excerto 35).

Esse movimento de ressignificação indica que o atributo, inerente às ferramentas, de prefigurar seu processo de utilização (CLOT, 2007) passa a ser mais evidenciado nos textos de Lina. Assim, ao tornar-se intrínseco ao meio-aula, o livro didático pode agir diretamente sobre os alunos, sem a necessidade da mediação da professora para a realização dessas tarefas. Desse modo, se inicialmente o principal tipo de mediação remete à atividade mediatizada (FRIEDRICH, 2012) – referente à relação da professora com seu objeto de trabalho e com os outros nele implicados –, ele parece gradualmente constituir-se em atividade mediatizante – quando a ferramenta é disposta de tal forma que possa agir sem a intervenção humana direta. Além disso, o objeto da mediação do livro didático são os processos mentais dos alunos, o que reforça seu aspecto mediatizante.

Já nos textos produzidos com Celestin, a mediação possibilitada pelo livro didático, e observada em todas as sessões a partir de funções distintas, remete à atividade mediatizada (FRIEDRICH, op. cit.), uma vez que o professor representa sua atividade como direcionada principalmente para seu objeto de trabalho (Excerto 45). A referência a outros envolvidos, tais como os alunos ou outros professores de Língua Francesa, indica que eles são tomados como constituintes do meio didático e não participantes de sua formação. Desse modo, a ação do professor, via livro didático, sobre os alunos parece ser parte pressuposta de seu trabalho, já que o foco de seu texto são as tarefas que ele próprio deve cumprir com relação a essa ferramenta ou, então, a prefiguração nela encontrada (CLOT, 2007), textualizada de modo genérico e impessoal em seu texto.

É pertinente ainda retomar uma modificação na atividade de Celestin evidenciada nas Sessões 3, 4 e 8, e debatida na seção 5.4.2, que remete ao movimento de contextualização do uso do livro didático tendo em vista as limitações na organização do calendário letivo. Ainda que sejam percebidas essas mudanças, elas não parecem interferir na significação construída a respeito dessa ferramenta. Isso porque Celestin busca, durante o seu texto, salientar estratégias para manter o modelo de ação (BRONCKART, 2008a) que guia seu trabalho em virtude desses impedimentos (Excerto 50). Assim, a ação previamente modelada, que parece direcionar o uso do livro didático idealizado por Celestin, permanece constante e relacionada,

portanto, à mesma significação. Não são evidenciadas, desse modo, alterações na maneira como essa ferramenta é empregada ou na configuração da atividade do professor.

Por sua vez, a inserção do livro didático na atividade de Taylor parece constituir um aspecto mais conflituoso. Quando representado como ferramenta de manipulação, nas Sessões 3 e 4, a professora indica a participação dos alunos como co-responsáveis pelo seu uso, desde que guiados pelas instruções dela própria ou da sócia (Excerto 12). Esse tipo de mediação remete, a exemplo do observado com os outros professores, à atividade mediatizada (FRIEDRICH, 2012). Entretanto, essa relação parece ser, ela própria, mediada por um conflito entre a proposta metodológica presente no livro didático e aquela seguida por Taylor (Excerto 11). A origem desse embate pode ser atribuída à formação acadêmica da professora, dimensão retomada com alguma frequência em seus textos.

Frente a tais demandas e impedimentos, as soluções pessoais e momentâneas encontradas pela professora levam-na a reorganizar sua atividade, buscando, ao mesmo tempo, integrar o livro didático como ferramenta de trabalho e manter sua atividade significativa (CLOT, 2007). Tais evidências podem ser tomadas como indicativo de uma ressignificação (BRONCKART, 2013) dessa ferramenta, já que implicam uma mudança no trabalho interpretativo referente não apenas ao livro didático em si, mas às relações que ele estabelece com a própria professora, com seu objeto de trabalho e com outras ferramentas.

A segunda ferramenta, ilustrada na Figura 6, que caracteriza o trabalho dos professores participantes desta investigação é usada como forma de complementar o conteúdo e os exercícios encontrados no livro didático. Ela remete a materiais extras, representados nos textos de Taylor, Lina e Celestin, e referenciados de diferentes formas, tais como pelo gênero textual ao qual pertencem (história em quadrinhos e filme, por exemplo), pelo tipo de material (figura) ou por meio de expressões genéricas, tais como *algo extra* ou *carta na manga*. Parece haver uma representação recorrente nos textos desses professores quanto à relação que esses materiais travam com sua autonomia profissional e sua capacidade de encontrar alternativas e tarefas destinadas ao contexto específico de suas atuações (Excerto 27). Essas soluções, ainda que representadas como individuais, são buscadas no repertório disponível no gênero profissional pois, conforme argumenta Clot (2007), a significação que as ferramentas assumem na atividade de cada trabalhador constitui uma entidade mista, ao mesmo tempo social e pessoal.

Nos textos de Taylor, essas ferramentas são representadas principalmente a partir da função de mobilização do meio-aula, indicando a ação da professora/sócia sobre os alunos, a fim de torná-los co-participantes da atividade (Excerto 7). Essa dimensão não é frequente nos

textos de Lina e Celestin, já que esses professores representam principalmente as ações que eles próprios realizam para o planejamento e a preparação do material extra (Excerto 61). Desse modo, enquanto Taylor representa o material extra como ferramenta de mediação de sua atividade em relação aos alunos, Lina e Celestin parecem privilegiar sua dimensão mediatizante (FRIEDRICH, 2012) em relação a si próprios. Cabe ressaltar que essa relação é, ela própria, mediada pela dimensão coletiva prevista no gênero docente, uma vez que os professores retomam um debate social (BRONCKART, 2008a; 2013) a respeito da adequação desse material para as aulas de língua estrangeira e dos requisitos necessários ao sucesso de sua utilização.

Conforme as representações vislumbradas nos textos dos professores iniciantes, pode-se dizer que, uma vez definidos os conteúdos e os exercícios complementares para as aulas, são idealizadas tarefas que levem os alunos a manipularem o objeto de ensino em questão. Essa função, ainda que seja pouco tematizada por Lina, relaciona-se, na atividade dos três professores, ao exercício de produção textual realizado pelos alunos (Figura 6). Essa ferramenta é melhor percebida nos textos de Taylor e Celestin (e na Sessão 5 conduzida com Lina). Na atividade da primeira professora, a produção textual forma um conjunto com as explicações realizadas com o auxílio do quadro negro (Excerto 18). Assim organizado, esse conjunto possibilita a mediação da professora/sócia em relação aos alunos, agindo sobre eles e tornando-os co-responsáveis pela configuração do meio-aula.

É enfatizada, desse modo, a atividade mediatizada (FRIEDRICH, op. cit.) possibilitada por essa ferramenta. No entanto, é possível identificar também uma atividade mediatizante na relação da professora com a produção textual. Isso porque a observação e a análise do seu trabalho realizado (CLOT, 2007) parecem direcionar a professora ao questionamento sobre a maneira como ela conduz sua utilização e à busca por outras possibilidades para o seu agir (Excerto 16). Tal questionamento é inferido a partir da evocação de um conflito a respeito da integração da produção textual a outras ferramentas e de sua própria capacidade em conduzir as tarefas prefiguradas a partir dela. A solução momentaneamente encontrada para esse impasse, que envolve também as expectativas dos alunos e as normas vinculadas ao gênero profissional, leva Taylor a reorganizar sua própria atividade, buscando mantê-la significativa (CLOT, 2007).

Celestin, por sua vez, parece partilhar com Taylor um modelo de emprego da produção textual que prevê o levantamento dos erros cometidos pelos alunos para posterior explicação dos aspectos linguísticos particulares à língua estrangeira que ensina (Excerto 57). No entanto, as representações identificadas em seu texto focalizam o agir do próprio professor

e sua conduta a fim de cumprir o modelo de ação (BRONCKART, 2008a) adotado. Assim, Celestin parece agir sobre o meio-aula e sobre os alunos com o objetivo de garantir o entendimento do conteúdo estabelecido e, como consequência, a aprendizagem dos alunos (AMIGUES, 2004).

O último aspecto ilustrado na Figura 6 é o plano de aula. Ainda que essa ferramenta de planejamento não seja mencionada nos textos de Celestin, ela foi incluída pela importância que possui no trabalho de Taylor e Lina. O plano de aula é representado como a última camada da sobreposição de ferramentas por ser formado a partir de decisões sucessivas quanto a quais recursos e em que sequência eles serão utilizados em aula. O plano de aula constitui uma ferramenta que possibilita uma atividade mediatizante (FRIEDRICH, 2012), já que atua na relação das professoras com elas próprias durante o planejamento da aula. Entretanto, também é possível perceber uma dimensão mediatizada em sua utilização, principalmente na atividade de Taylor, que menciona a influência de sua tutora na configuração que essa ferramenta assume (Excerto 6). Em seus textos, a professora indica que a tarefa de produzir e utilizar um plano de aula, primeiramente realizada de maneira coletiva com sua tutora, torna-se pessoal. Tal movimento parece indicar um processo de (res)significação (BRONCKART, 2013) do plano de aula e de sua utilização na atividade da professora.

O aspecto mediado da ferramenta de planejamento usada por Lina, e denominada *bloquinho*, é percebido de maneira distinta em seus textos. Essa professora não aponta explicitamente outros participantes na definição de como essa ferramenta é por ela empregada. Ao contrário, ela indica, frequentemente, o caráter privado e individual com que ela é usada para realizar as anotações necessárias para o transcorrer da aula (Excerto 27). Ainda assim, é possível perceber a menção a um debate social que envolve a representação sobre o papel do professor, suas competências e conhecimentos necessários para o trabalho. Dada a identificação desse conflito, que tem origem na dimensão coletiva, Lina aponta em seus textos, soluções que guiam seu trabalho e indicam um processo de ressignificação em andamento (BRONCKART, 2013).

Essa dinâmica de reconhecimento dos conflitos inerentes à utilização das ferramentas docentes, de mobilização de diferentes vozes do debate a respeito desses impasses e suas resoluções e, por fim, de possibilidade de construção de (res)significações é descrita por diversos autores elencados no Capítulo 2 do presente trabalho (BRONCKART, 2008a; 2013; BULEA, 2010; CRISTOVÃO; MACHADO, 2011, por exemplo). Representações sobre esses movimentos, relacionados às ferramentas de trabalho do professor, são também identificadas

nos textos analisados nesta pesquisa, tais como evidências de i. conflitos inerentes ao seu uso (como o caso do plano de aula para Lina, da produção textual e do livro didático para Taylor); ii. reorganização da atividade (como as mudanças identificadas no texto de Celestin com relação ao livro didático) ou iii. ressignificações quanto à sua função ou aos seus objetivos (a textualização sobre o livro didático feita por Lina e sobre o plano de aula feita por Taylor, por exemplo).

Se considerada a proposição de Clot (2007) de que a apropriação remete à formação de novos objetivos para a atividade do trabalhador, o que leva à sua reorganização, apenas os dois últimos indícios seriam interpretados como evidências de apropriação de ferramentas na presente pesquisa. No entanto, compreendo que essa interpretação contraria o embasamento teórico assumido neste trabalho, que atribui à linguagem papel central na formação e no funcionamento dos processos tipicamente humanos (BRONCKART, 1999; BULEA; BRONCKART, 2008, por exemplo). Essa contradição, que já foi mencionada no Capítulo 3, diz respeito à diferença entre objetos e objetivos elencados nas pesquisas.

Desse modo, ao buscar a ampliação do poder de agir de trabalhadores em situação de sofrimento, Clot (2007; 2010) utiliza a dimensão linguageira como suporte para a realização de intervenções no trabalho de fato realizado pelos profissionais. Já a presente pesquisa, ao assumir os postulados do ISD, toma a produção linguageira como a própria unidade de análise e o objeto fundador do desenvolvimento e do funcionamento psíquico dos trabalhadores. Essa escolha implica a impossibilidade de observar, no trabalho realizado desses professores iniciantes, uma possível reorganização de sua atividade. Dessa forma, os indícios de apropriação considerados nesta investigação devem remeter ao uso da linguagem observado nos textos produzidos durante as sessões de Instrução ao Sósia.

Essa escolha leva à inclusão do primeiro ponto mencionado anteriormente, relacionado aos conflitos quanto ao uso das ferramentas, como indício de sua ressignificação. Assim, são os conflitos com o trabalho realizado, tematizados durante a análise da atividade promovida pela Instrução ao Sósia, que abrem caminho para mudanças na maneira como as ferramentas são representadas e indicam processos de ressignificação. No caso de Taylor, Lina e Celestin, o reconhecimento das contradições inerentes ao trabalho realizado diz respeito à relação com os alunos, à mediação da instituição formadora, à organização espaço-temporal de sua atividade, às representações que eles possuem sobre seu trabalho e o gênero profissional, às decisões didático-metodológicas, dentre outros aspectos.

É a análise dos impedimentos causados por essas dimensões do trabalho realizado, possibilitada pela produção linguageira, que parece desencadear processos de revisão sobre a

maneira como determinadas ferramentas são utilizadas e, assim, abrir caminho para a apropriação dessas. A configuração que esse processo assume depende da relação que esses fatores estabelecem entre si na atividade de cada professor. Por exemplo, mesmo identificando dificuldades na condução de seu trabalho a partir do livro didático, tendo em vista a organização do calendário escolar, a significação intrínseca a essa ferramenta parece ser mantida nos textos de Celestin. Nesse caso, a dimensão normativa e padronizada de seu trabalho parece constituir uma influência maior sobre sua ação, o que leva o professor a apontar algumas modificações na maneira como o livro didático é utilizado a fim de manter o mesmo modelo de ação.

São essas mesmas considerações que levam a um distanciamento com relação ao conceito de gênese instrumental proposto por Rabardel (1995). Dada a divergência entre os objetos de investigação propostos por esse autor e pela presente pesquisa, não é possível observar se houve evolução do componente artefato – processo denominado instrumentalização – na atividade dos três professores iniciantes. Além disso, em virtude de diferenças teóricas, também o estudo do processo de instrumentação – onde são constituídos esquemas de utilização – revela-se incompatível, uma vez que privilegia apenas o caráter individual do desenvolvimento do trabalhador, em detrimento da dimensão social e coletiva desse movimento, fator recorrente nos textos de Taylor, Lina e Celestin.

Também Clot (2007) identificou algumas limitações, apontadas no Capítulo 3, na perspectiva proposta por Rabardel (1995). Ainda assim, Clot (op. cit.) ressalta uma importante contribuição daquele autor para a compreensão das ferramentas em ambiente de trabalho: a noção de catacrese como intrínseca à sua utilização. A partir desse conceito, o autor redefine as catacreses subjetivas como a atribuição de novas funções às ferramentas. Assim definidas, elas oferecem destaque ao papel mediador da linguagem (BOTA, 2009) na (re)construção das significações inerentes a esse uso e demonstram convergência com o aparato teórico mobilizado na presente pesquisa.

Por esses motivos, considero pertinente a utilização da noção de catacreses subjetivas (CLOT, 2007) para a análise de textos produzidos por professores em situação de Instrução ao Sósia. A busca por indícios que demonstrem que os professores são capazes de recriar as funções das ferramentas, oferecendo-lhes uma segunda vida (CLOT, 2010), pode contribuir para a identificação das significações que assumem esses componentes na atividade dos professores iniciantes. Ainda que a identificação de catacreses centrípetas e centrífugas nos dados da presente pesquisa não seja evidente (ou mesmo produtiva), alguns movimentos observados nos textos podem exemplificar esses processos.

As catacreses centrífugas, que redefinem a ação do professor sobre o meio, podem ser ilustradas pela alteração na maneira como Taylor realiza as explicações sobre pontos específicos da Língua Espanhola a partir da produção textual dos alunos. A inserção do livro didático nesse conjunto de ferramentas possibilita que a professora atenda às expectativas dos alunos (Excerto 13). No entanto, essa recriação do livro didático parece também estar relacionada a catacreses centrípetas, já que levam a modificações na própria professora, evidenciadas pela tematização dos conflitos inerentes a essas alterações (Excerto 11).

Com relação às catacreses centrípetas, elas parecem predominar na ressignificação pela qual o livro didático passa na atividade de Lina. Ao modificar, em seu texto, a representação sobre os principais responsáveis pela condução dos exercícios previstos nessa ferramenta (Excertos 26 e 35), Lina indica a formação de uma nova compreensão dos papéis que os alunos, e ela própria, cumprem no gerenciamento das aulas. Ainda que a catacrese centrípeta seja a predominante nessa modificação, é possível inferir mudanças também na relação que a professora estabelece com o meio e com os alunos.

Assim interpretada, a pesquisa sobre a utilização das ferramentas pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento de professores iniciantes. Tal investigação parece ser possibilitada pelo reconhecimento da função mediadora da produção linguageira, que permite a construção e a reconfiguração de significações a respeito do agir docente. A próxima seção apresenta uma discussão a esse respeito.

5.4.4 Significação e desenvolvimento: indícios marcados nos textos

A partir da definição de desenvolvimento apresentada no Capítulo 2, a busca por indícios para a investigação desse processo está intrinsecamente vinculada à noção de significação. Ela é compreendida, neste trabalho, como o movimento de interiorização de um debate interpretativo (BRONCKART, 2013) a respeito da atividade docente que leva à busca por soluções contingentes e variáveis (BULEA, 2005) para o conflito de vozes e representações inerentes a esse debate. É possível perceber, então, que a investigação das significações a respeito das ferramentas docentes em textos de professores iniciantes é um procedimento interpretativo que pressupõe o reconhecimento das relações que tais representações estabelecem, nos textos desses participantes, com os outros envolvidos nessa atividade.

Uma implicação decorrente desse postulado é o reconhecimento da origem social e coletiva das significações. Nos dados aqui analisados, esse aspecto pode ser percebido na

menção à relação com os alunos (Excertos 13, 28 e 47), com os colegas (Excerto 25), com os professores tutores (Excertos 10, 38 e 43), com os professores supervisores (Excerto 19), com a própria pesquisadora (Excerto 61) e, principalmente, com modelos de ação (BRONCKART, 2008a) interpretados como pertencentes ao gênero docente. Tais modelos cumprem diferentes funções na atividade de cada um dos professores participantes deste estudo.

Na atividade de Taylor, por exemplo, a adoção desses modelos é mediada pela instituição formadora. Eles parecem ser representados como desafios e impasses interpostos a seu trabalho, que provocam questionamentos sobre suas próprias capacidades como professora e sobre a maneira como ela conduz suas aulas (Excerto 20).

Esses modelos de ação atribuídos ao gênero docente são identificados nos textos de Lina como aqueles que fornecem maneiras comuns a todos os professores de língua estrangeira sobre como operar determinadas ferramentas, especialmente o livro didático (Excerto 33), e critérios para o bom andamento de seu trabalho (Excerto 27). Quanto a esse último aspecto, a emergência da representação sobre esses modelos de ação nos textos de Lina parece ser motivada pela percepção de conflitos que envolvem dimensões subjetivas e interacionais (MACHADO, 2007) da atividade da professora.

Já nos textos produzidos com Celestin, os modelos de ação pertencentes ao gênero docente são representados como padrões que justificam o agir do professor (Excerto 39) e que são dominados e compartilhados com outros professores de língua estrangeira (Excerto 45). Essa última função, também percebida nos textos de Lina, parece promover uma textualização impessoal e genérica a respeito das tarefas a serem cumpridas, tomadas como pressupostas ao trabalho docente.

Dada essa caracterização, proponho a seguir a Figura 7, que resume as funções pelas quais a dimensão coletiva é mobilizada nos textos de Taylor, Lina e Celestin. Pode-se argumentar que é a partir dessas representações que esses professores iniciantes constroem sua compreensão do que constitua o gênero profissional docente (CLOT, 2007; 2008/2010).



Figura 7 – Representações sobre a dimensão coletiva e a constituição do gênero docente

As representações apresentadas na Figura 7 podem ser compreendidas como complementares. Desse modo, inicialmente a dimensão coletiva pode ser tomada como um impasse ou um enigma a ser resolvido (CLOT, 2007), que leva a questionamentos quanto à adequação do agir do professor em relação às expectativas observadas no coletivo. Esse conflito pode ser representativo da formação de uma ZDP, uma vez que leva ao confronto entre a atividade solitária e a coletiva (BRONCKART, 2013).

A solução encontrada pelo professor para essas contradições pode levar à formulação de um modelo padronizado e único de ação. É nesse sentido que Clot (2007) parece argumentar que, para o profissional iniciante, o gênero atua como fonte do agir. Por não ter decifrado e assimilado plenamente o gênero, o professor recorre a ele em busca de regras e normativas que fundamentem e justifiquem seu trabalho. À medida que esse padrão é questionado e outras possibilidades de ação são vislumbradas, o gênero constitui-se em um recurso para o agir. É nesse sentido que o professor consegue *descascar* o gênero e perceber que, ainda que derivadas de um pré-construído histórico-social, suas ações são também construções individuais, que formam sua própria experiência.

Cabe a ressalva de que essas três funções da dimensão coletiva na atividade de professores iniciantes não perfazem etapas de um processo linear. Pelo contrário, elas parecem ser complementares e superpostas, já que coexistem nas representações desses professores. A proposição dessas funções não pode levar à conclusão de que, por exemplo, Celestin, ao utilizar a dimensão coletiva para justificar suas ações (e tomá-lo como fonte de seu agir), esteja em um nível mais avançado de assimilação do trabalho docente do que Taylor, que indica conflitos e questionamentos em sua relação com essa dimensão. É justamente o reconhecimento dos debates inerentes ao trabalho docente que pode indicar, no caso dessa professora, um processo de ressignificação de sua atividade e, portanto, de desenvolvimento.

Portanto, os conflitos gerados pelo reconhecimento das diferentes vozes e das diferentes alternativas de ação possibilitadas pelas ferramentas podem ser compreendidos como indícios de desenvolvimento dos professores iniciantes. Nos dados da presente pesquisa, foram tomados como tais indícios: i. a mudança nas instâncias agentivas caracterizadas como responsáveis pela utilização de uma ferramenta; ii. as diferentes gradações de implicação marcadas nas ações possibilitadas pelas ferramentas; iii. a

alternância entre Figuras de Ação nos textos interpretativos do agir desses professores e iv. a ocorrência de catacrese subjetivas na atividade deles.

Essas evidências, que foram apresentadas e discutidas em detalhe nas seções anteriores, oportunizam uma compreensão do desenvolvimento dos professores iniciantes a partir da mediação da produção linguageira. Elas pressupõem também o reconhecimento de que os processos de sociogênese renovam-se e operam a cada novo estágio de desenvolvimento (MILLER, R., 2011), uma vez que novos conteúdos coletivos e mediados continuam sendo oferecidos a esses profissionais (BROSSARD, 2009). As implicações desses postulados para a pesquisa sobre o trabalho docente são discutidas no capítulo seguinte.

6 Conclusões

“Através dessas observações, percebo o quanto preciso amadurecer enquanto professora.”

(Lina – Sessão 5 – texto reflexivo)

A pesquisa aqui apresentada foi motivada por um desafio, tanto pessoal quanto acadêmico, de compreender o trabalho de professores iniciantes e sua relação com o gênero profissional docente. Esse propósito desdobrou-se, desde o início, em um grande questionamento, marcado já no título desta tese: a investigação sobre as ferramentas docentes é um caminho para compreender o desenvolvimento de professores iniciantes? Essa pergunta, ou “provocação de pesquisa”, parecer ser adequadamente respondida da seguinte maneira: sim, investigar as representações a respeito das ferramentas docentes é um caminho possível para compreender o desenvolvimento de professores iniciantes, desde que seja esclarecido o que se compreende por ferramentas e por desenvolvimento.

É justamente essa ressalva que me parece constituir o ponto central das discussões propostas na presente tese. Assim, esse esclarecimento deve também ser levado em conta nas respostas encontradas para as questões norteadoras desta pesquisa. Com relação à primeira pergunta – *Quais ferramentas características do trabalho do professor são representadas nos textos produzidos por professores iniciantes durante a análise de suas práticas oportunizada pelo dispositivo de Instrução ao Sósia?* – foi necessário buscar o esclarecimento sobre o que são ferramentas características do trabalho docente e sobre como o dispositivo de Instrução ao Sósia promove a análise da atividade de professores iniciantes.

Quanto ao primeiro ponto – a compreensão sobre o estatuto das ferramentas docentes – foi realizada uma discussão, na Seção 3.2, a respeito tanto da definição desse construto quanto das perspectivas que se propõem a explicar o seu processo de internalização ou apropriação. Assim, foram apresentadas a teoria instrumental desenvolvida por Rabardel (1993; 1995), particularmente o processo de gênese instrumental, e a perspectiva de Clot (2007; 2010), que propõe o conceito de apropriação e de catacreses subjetivas. O esclarecimento quanto ao embasamento teórico-metodológico assumido por ambos os autores revelou alguns distanciamentos da perspectiva defendida por Rabardel (op. cit.) em relação à base teórica proposta na presente investigação, principalmente quanto ao papel da linguagem como principal mediadora dos processos mentais humanos.

De modo semelhante, foi esclarecido, na Seção 5.4.3, que o conceito de apropriação das ferramentas, tal como proposto por Clot (2007; 2010), remete à dimensão ontológica da atividade profissional, diferentemente da perspectiva interacionista sociodiscursiva aqui defendida. Por essas razões, defendo que as pesquisas que pretendem compreender o trabalho do professor a partir de uma dimensão linguageira podem explicar, tendo em vista a natureza dos dados analisados, os processos de catacreses subjetivas pelos quais passam as ferramentas. Isso implica a investigação sobre as funções com as quais as diferentes ferramentas são empregadas na atividade de cada professor e o reconhecimento de que essas funções são mediadas por significações atribuídas aos elementos constitutivos desse trabalho. Dessa forma, é reforçada a relevância da adoção de uma perspectiva funcional para a investigação das ferramentas características do trabalho docente, a exemplo do que foi sugerido na Seção 3.3.

A fim de que tal perspectiva pudesse ser utilizada como guia para a análise dos dados, foi necessário ainda um esclarecimento sobre a própria definição desse construto. O ponto de partida para essa conceituação foram as noções de instrumento psicológico e de ato instrumental formuladas por Vygotsky (1985b; 1997a) e apresentadas na Seção 2.1. Desse modo, mesmo que no princípio da formulação de sua teoria, Vygotsky (1985b) não propusesse uma definição clara do que compreendia por signos na formação do ato instrumental, em anos posteriores (VYGOTSKY, 1997a), o autor centraliza suas investigações sobre o significado da palavra, tomado como unidade de análise das funções mentais. Esse direcionamento, somado a esclarecimentos realizados por outros pesquisadores (MILLER; 2011; BOTA, 2009, por exemplo), levou-me a propor a diferenciação dos termos instrumento e ferramenta, apresentada na Seção 3.4.

Esse percurso teórico-metodológico possibilitou a identificação de entidades sócio-históricas que são utilizadas pelos professores para a constituição e o gerenciamento do seu objeto de trabalho – as ferramentas docentes. Algumas delas têm como principal função possibilitar o planejamento do meio-aula e são, portanto, direcionadas prioritariamente aos próprios professores. Esse é o caso, conforme os dados analisados no Capítulo 5, do plano de aula, do livro do professor (ou guia pedagógico) e do dicionário. Já outras ferramentas, tais como discussões, perguntas, dúvidas e materiais extras, são representadas essencialmente a partir da função que cumprem na mobilização do meio-aula. Por fim, há ferramentas que parecem ser privilegiadamente utilizadas na função de manipulação do conteúdo, como as produções escritas, as explicações gramaticais e o livro didático.

Ainda que tenha sido identificada certa recorrência na relação entre as principais ferramentas representadas nos textos dos professores participantes neste estudo e as três funções aqui enfatizadas – planejamento, mobilização e manipulação –, seria necessária a realização de investigações futuras que também tematizassem o trabalho do professor iniciante. Estes estudos poderiam esclarecer se há, de fato, a dissociação apontada por Saujat (2004c) entre as técnicas para iniciar a aula e aquelas empregadas para fazer a aula, para as quais seriam utilizadas, respectivamente, ferramentas de mobilização e ferramentas de manipulação. Desse modo, a compreensão da maneira como os professores iniciantes utilizam e representam as ferramentas em sua atividade pode lançar luz à caracterização desse gênero debutante.

De maneira semelhante, seria interessante propor um estudo que tematizasse o uso e as representações sobre as ferramentas na atividade de professores experientes. Além de buscar identificar a relação entre as ferramentas e as funções pelas quais são empregadas e/ou representadas, seria relevante tematizar a proposição de Félix e Saujat (2007) que permite concluir que os professores experientes não realizam a dissociação dos momentos de mobilização do meio e manipulação do conteúdo. O esclarecimento dessa alegação, tanto na atividade de professores experientes quanto na de professores iniciantes, pode ter implicações para o processo formativo desses últimos, no sentido de discutir os processos de organização e gerenciamento do meio-aula e promoção de oportunidades de aprendizagem, para os alunos e para si próprios.

Com relação à primeira questão de pesquisa há, ainda, um segundo ponto que precisa ser esclarecido: a utilização do dispositivo de Instrução ao Sósia como mecanismo de análise da atividade de professores iniciantes. Conforme apresentado na Seção 4.3.1, foram necessárias adaptações em relação à formulação inicial de Clot (2001a; 2001b) tendo em vista as especificidades do contexto desta investigação. Levando em consideração as análises dos dados, pode-se argumentar que as modificações mais significativas dizem respeito à formação do coletivo de trabalho e à realização da transcrição.

Quanto à primeira, ainda que fiquem evidentes nas análises a influência da dimensão coletiva na atividade de Taylor, Lina e Celestin, assim como demonstrado na Seção 5.4.4, a constituição de um grupo com o objetivo de analisar e discutir a atividade característica dos professores iniciantes poderia contribuir sobremaneira para a formação desses professores. Se utilizado em formação inicial, o dispositivo pode instituir uma turma de Estágio Supervisionado, por exemplo, como coletivo de trabalho. A presença ostensiva desse grupo, tomado como referência e destinatário da análise de suas práticas, pode facilitar o alcance das

três condições para a realização da Instrução ao Sósia, conforme apresentadas na Seção 5.4.1: o deslocamento da ação, a percepção do real da atividade e a identificação do interlocutor como sósia.

Já no que tange à realização da transcrição, segundo aspecto que representa uma modificação em relação à proposta de Clot (2001a), seria pertinente ponderar sobre tal técnica em contexto de formação inicial. Por um lado, a solicitação de que cada professor em formação realizasse a transcrição poderia ser interpretada como uma tarefa a ser cumprida como requisito da disciplina, por exemplo. Essa representação poderia descaracterizar o propósito inicial da Instrução ao Sósia. Por outro lado, a realização dessa técnica poderia contribuir para a continuidade da análise da própria atividade, já iniciada na interação face-a-face, o que modificaria o teor dos comentários escritos.

Ainda que essas adaptações possam ser apontadas como limitações do presente estudo, compreendo que elas constituam respostas necessárias à situação sob investigação. Além disso, as análises dos dados apontam, tal como discutido na Seção 5.4.1, que as diferenças percebidas na configuração dos textos produzidos pelos professores iniciantes estão relacionadas, principalmente, às significações que eles atribuem à sua atividade e seus elementos. Desse modo, as semelhanças percebidas entre os comentários escritos produzidos pelos participantes desta pesquisa e os exercícios realizados durante a formação inicial podem estar relacionadas à uma representação da atividade docente como dependente de um modelo padrão e relativamente rígido de ação.

Mesmo em face a tal representação, o dispositivo de Instrução ao Sósia, da maneira como foi implementado nesta pesquisa, revelou ser um instrumento (no sentido vygotskiano) adequado para a promoção do reconhecimento do debate social sobre o trabalho docente e para a busca por soluções, parciais e momentâneas, dos conflitos advindos dessa análise. Assim, julgo pertinente sua integração aos mecanismos já utilizados para a formação inicial de professores. Além do formato aqui descrito, seria interessante contar com os próprios professores em formação como sócias de seus pares, possibilidade aberta pela análise aqui realizada, que demonstra que Taylor e Lina passam a controlar a interação com a pesquisadora já a partir da segunda sessão de geração dos dados. Essa mudança do estatuto do interlocutor, de professor experiente e formador para professor também iniciante, pode implicar em alterações também na configuração dos textos produzidos e nas dimensões neles representadas.

De qualquer forma, a integração da Instrução ao Sósia como instrumento promotor de desenvolvimento na formação inicial de professores demanda um papel ativo do formador,

assim como sugerido na Seção 4.3. Seria necessário, sob esse prisma, não apenas estimular a análise da atividade, mas guiar sua posterior interpretação e problematizar aspectos cruciais para a compreensão das dimensões e dos elementos implicados no trabalho docente. Caberia uma investigação a respeito do momento ideal para que essas intervenções sejam realizadas: durante a interação face-a-face do instrutor com o sócia ou em um momento posterior, antes ou depois da realização do comentário escrito.

Cabe ressaltar que a condução da primeira etapa da Instrução ao Sócia já provoca, naturalmente, reações do interlocutor/sócia, sejam aquelas relativas às avaliações e opiniões sobre os aspectos representados, ou relacionadas a esclarecimentos quanto aos motivos e justificativas para a condução de determinada tarefa. Tais reações, na maneira como o procedimento foi idealizado por Clot (2001a), devem ser, no entanto, minimizadas. Essa característica do dispositivo, na presente pesquisa, exigiu um controle e uma atenção constantes a respeito dos objetivos e dos propósitos da atividade sendo implementada. Desse modo, ainda que eu percebesse conflitos e, até mesmo, sofrimento em relação a determinada tarefa, procurei manter um posicionamento imparcial, que privilegiasse a descrição das maneiras como o trabalho seria realizado. A manutenção dessa imparcialidade pode ser tematizada em outras oportunidades, caso o dispositivo seja empregado em situação de formação inicial ou seja conduzido por pares.

Feitos esses esclarecimentos em relação ao primeiro objetivo específico – *Identificar quais ferramentas do trabalho docente são representadas nos textos produzidos por professores iniciantes durante as sessões de Instrução ao Sócia* –, pode-se argumentar que a realização de sessões de Instrução ao Sócia dá acesso às principais ferramentas características do trabalho dos professores participantes deste estudo. Além disso, a análise que privilegia uma perspectiva funcional sobre o emprego dessas ferramentas pode contribuir para a caracterização do gênero debutante.

Essas conclusões abrem caminho para esclarecimentos a respeito da segunda pergunta de pesquisa, qual seja: *Quais significações são atribuídas a essas ferramentas nesses textos? Em que medida essas significações indicam a compreensão que esses professores têm a respeito da atividade docente?* Para que esses questionamentos pudessem ser respondidos, foi necessário buscar esclarecimentos sobre a maneira como as significações podem ser identificadas textualmente. Uma decorrência dessa percepção reside na relevância que assumem os demais elementos constitutivos do trabalho do professor e a relação que as ferramentas estabelecem com esse gênero da atividade.

A noção de significação das ferramentas foi sendo construída aos poucos no percurso teórico e analítico desta investigação. Inicialmente, ela foi percebida, conforme o Capítulo 2, no trabalho de Vygotsky (2009), assumida como principal instrumento psicológico mediador da consciência e, portanto, como unidade de análise dos processos psíquicos humanos. Em seguida, esse conceito foi relacionado àquele proposto por Saussure (2004), para quem significação é um valor, mutável e variante, estabelecido nas relações entre os signos e outras significações.

A pertinência dessa noção para a investigação das ferramentas somente foi vislumbrada durante a discussão realizada na Seção 3.2, quando foi esclarecido que a linguagem ocupa papel central como mediadora de todas as atividades humanas, inclusive daquelas que envolvem a utilização de ferramentas. Dessa forma, uma vez que não faz parte do escopo desta pesquisa focalizar processos de gênese instrumental ou apropriação de ferramentas, a investigação a respeito das significações atribuídas às ferramentas faz jus à base sociointeracionista aqui assumida.

Levando em consideração esses aspectos, a identificação das significações foi realizada por meio da análise das relações que as ferramentas estabelecem, na produção linguageira dos professores iniciantes, com os outros envolvidos na constituição do meio-aula. Foi essencial, desse modo, o apontamento sobre as representações quanto: i. ao principal responsável pela utilização das ferramentas – o próprio professor, a sócia, os alunos ou outro envolvido; ii. a quem elas deveriam ser dirigidas – ao próprio professor, aos alunos, à sócia, ao coletivo ou a outro envolvido; iii. à relação com outras ferramentas e iv. à sua função principal.

A própria definição de significação deixa evidente seu caráter momentâneo e instável. Dessa forma, as relações que as ferramentas estabelecem com os outros aspectos constitutivos do trabalho docente são variáveis e definidas a cada momento durante a condução da Instrução ao Sócia. Ainda assim, é possível perceber certa recorrência de algumas significações, especialmente daquelas relacionadas às ferramentas que formam a base da atividade desses professores iniciantes, tal como apresentadas na Seção 5.4.3.

O livro didático, por exemplo, é representado como a ferramenta que origina grande parte das decisões didático-pedagógicas dos professores participantes deste estudo, dentre elas os momentos da aula, as outras ferramentas que são utilizadas e o conteúdo a ser trabalhado. Nesse sentido, ele age como uma mega-ferramenta, que prefigura a atividade e dirige-se aos próprios professores, no momento de planejamento, ou aos alunos, a partir das funções de mobilização e, particularmente, manipulação do conteúdo.

Por ter uma inserção tão ampla na constituição e no gerenciamento do meio-aula, o livro didático é também uma ferramenta que está envolvida, nos dados analisados, em diferentes conflitos. Esses conflitos estão relacionados à dimensão subjetiva dos professores, como, por exemplo, a preferência pela realização de certos exercícios em detrimento de outros, e, principalmente, à dimensão transpessoal da atividade (MACHADO, 2007), relacionada aos modelos de ação que guiam seu trabalho. Os desafios que se interpõem ao cumprimento de tais modelos podem ser originados no próprio trabalho realizado – o tempo escasso para o cumprimento dos exercícios previstos – ou no processo formativo pelo qual os professores passam – a contradição entre a abordagem de ensino pretendida e aquela identificada no livro didático.

A identificação desses impedimentos, possibilitada, dentre outros fatores, pelo dispositivo de Instrução ao Sósia, parece provocar mudanças na maneira como essa ferramenta é significada nos textos. Essas alterações dizem respeito, para Taylor, Lina e Celestin, respectivamente: à relação da própria professora com o livro didático e desse com outras ferramentas; ao principal responsável pela condução das ações realizadas a partir dessa ferramenta e a modificações na atividade realizada a fim de cumprir com o planejamento realizado e o modelo de ação predefinido.

Essas modificações no livro didático parecem ter influência, mais ou menos pontual, sobre as demais ferramentas representadas nos textos dos professores iniciantes. Na atividade de Taylor, por exemplo, a inserção do livro didático como ferramenta de manipulação do conteúdo leva a professora a reconsiderar a maneira como tem realizado explicações gramaticais a partir das produções escritas dos alunos e, além disso, questionar sua própria capacidade em empregar essas ferramentas de manipulação. Celestin também parece passar por um processo de reconfiguração da maneira como as explicações gramaticais são realizadas em suas aulas. Esse movimento parece ser contrário, no entanto, àquele observado em Taylor, já que o professor identifica problemas no livro didático e passa a oferecer, ele mesmo, tais explicações aos alunos.

A análise desses e de outros movimentos envolvendo as ferramentas docentes levaram à conclusão de que os processos de ressignificação são promovidos pelo reconhecimento e pela análise, proporcionados pela Instrução ao Sósia, dos conflitos gerados pelo trabalho realizado. Desse modo, ao participarem das diversas sessões de análise de sua atividade, os professores participantes indicaram, em seus textos, mudanças quanto às funções e aos objetivos pelos quais as ferramentas são empregadas em seu trabalho. Essas modificações são interpretadas, na presente pesquisa, como ressignificações. Ainda assim, não é possível

afirmar que tenha ocorrido uma reorganização da atividade desses professores, o que evidenciaria um processo de apropriação (CLOT, 2007), já que essa dimensão ultrapassa o escopo desta investigação.

A investigação da dimensão ontológica do trabalho de professores iniciantes, que levasse em conta tanto postulados das Ciências do Trabalho quanto preceitos de uma perspectiva discursiva, poderia levar a um esclarecimento sobre a relação entre esses dois processos: a apropriação de ferramentas e a atribuição de significação a elas. Nesse sentido, mostra-se relevante em futuras pesquisas da área de formação de professores buscar compreender se a reorganização da atividade de um professor, ou a apropriação de uma ferramenta, envolve movimentos de ressignificação a respeito dela, e vice-versa.

Além disso, os resultados encontrados no presente estudo lançam outro desafio para a área de estudo a respeito da atividade de professores iniciantes, qual seja: é possível apontar processos de ressignificação ou de apropriação de ferramentas sem o acompanhamento longitudinal desses professores? Nesta pesquisa, os movimentos de ressignificação das ferramentas foram evidenciados a partir de mudanças encontradas na atividade interpretativa proporcionada por cada sessão de Instrução ao Sósia realizada com os professores no decorrer de um ano letivo. Outros estudos podem tematizar o emprego de outros dispositivos e metodologias de pesquisa e formação – tais como a Autoconfrontação Cruzada, as entrevistas, os diários reflexivos, etc. – que possam dar acesso a essas dimensões.

Especificamente no que tange às significações das ferramentas identificadas no presente estudo, é pertinente avaliar o papel do livro didático na atividade de professores iniciantes ou em processo de formação inicial. Tendo em vista a percepção, nos dados analisados, da posição de mega-ferramenta ocupada pelo livro didático e de certa rigidez operatória em relação a ele, mostra-se relevante a tematização desses fenômenos na atividade de outros professores. Tal proposição não apenas (in)validaria as significações identificadas na presente pesquisa, como também poderia contribuir para a compreensão do papel dos processos formativos desse professor. Isso porque pode haver uma relação bastante próxima entre a perspectiva de formação na qual ele está envolvido e a configuração que o livro didático e, conseqüentemente, as outras ferramentas assumem em seu trabalho.

A compreensão de que as ferramentas docentes formam conjuntos na atividade dos professores faz desses elementos uma temática essencial a ser debatida e abordada durante a formação inicial. Tal importância é ratificada pelas relações que tais conjuntos de ferramentas estabelecem com a própria identidade profissional desses professores, uma vez que foram identificados, nesta pesquisa, conflitos em relação à sua autonomia, à sua capacidade em

conduzir determinadas tarefas e à eficácia de certos procedimentos adotados. Ainda que a mediação possibilitada por esses impasses tenha construído, na atividade de Taylor e Lina, zonas de desenvolvimento proximal (BRONCKART, 2013) que estimularam a aprendizagem de aspectos relativos à docência, tal movimento parece ter sido impedido na atividade de Celestin.

Os fatores que podem ter originado esse contraste entre os professores participantes desta pesquisa foram discutidos na Seção 5.4 e incluem: representações sobre a interlocutora/pesquisadora, sobre o professor de língua estrangeira ideal(izado) e sobre o próprio gênero docente. Em comum entre essas representações parece estar o processo de formação do qual participam esses professores iniciantes. A explicitação dessas relações constitui um importante objeto de pesquisa e, sobretudo, de discussão entre os formadores de futuros professores.

Essas considerações apresentam implicações importantes relacionadas ao segundo objetivo específico desta pesquisa: *Analisar as significações que esses professores iniciantes atribuem a essas ferramentas e seu uso em sua atividade de trabalho*. A primeira delas diz respeito à própria investigação das significações das ferramentas, que não pode ser realizada de forma isolada e independente de outros elementos constitutivos do gênero docente. A segunda implicação remete à relevância em considerar os processos formativos nos quais os professores estão envolvidos, incluindo os próprios procedimentos promovidos pelas pesquisas, como é aqui realizado.

Essas considerações já apontam para a discussão sobre o desenvolvimento dos professores iniciantes e, particularmente, a terceira pergunta de pesquisa: *Quais aspectos linguístico-textuais podem ser tomados como indicativos de desenvolvimento desses professores iniciantes?* Ainda que esses indícios sejam buscados na materialidade dos textos produzidos pelos professores, a constituição desse objeto de pesquisa demandou esclarecimentos de ordem teórica, a fim de compreender quais dimensões do desenvolvimento docente poderiam ser investigadas e que relações elas estabeleceriam com o construto teórico mobilizado.

Com o propósito de melhor definir a noção de desenvolvimento, no Capítulo 2 discuti alguns conceitos propostos por Vygotsky (2007; 2009, por exemplo) a esse respeito. Assim, ficou clara a centralidade que a mediação linguageira assume no desenvolvimento do indivíduo, principalmente a partir do momento em que o autor elege o significado das palavras como sua unidade de análise. Além disso, foi evidenciada a origem social das

características tomadas como tipicamente humanas, tanto daquelas interpretadas como coletivas quanto das individuais.

Essas concepções foram fundamentais para a formulação do conceito de desenvolvimento tal como defendido pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008c; 2013). Para tal, os postulados de Vygotsky foram ampliados com vistas a esclarecer o papel dos signos linguísticos e a configuração da Zona de Desenvolvimento Proximal nesse processo. O tratamento dessas questões conduziu à proposição do conceito de Figuras de Ação (BULEA, 2010) como uma possibilidade de pesquisa do processo de desenvolvimento, tal como apresentado na Seção 2.3.1.

Realizados esses esclarecimentos, era ainda necessário definir quais fenômenos linguístico-discursivos dos textos produzidos pelos professores iniciantes poderiam ser interpretados como indícios de desenvolvimento. Ficou evidente, a partir dos postulados teóricos assumidos durante a condução da pesquisa, que esses indicativos não poderiam ser formulados *a priori*. Ao contrário, percebi que a definição desses aspectos apenas seria possível a partir da análise dos textos gerados durante o estudo. Desse modo, esse propósito mais amplo guiou todas as análises realizadas a respeito das significações das ferramentas docentes e suas relações com os outros elementos da atividade dos professores iniciantes.

Feitas essas considerações, retomo a seguir os aspectos identificados como indícios de desenvolvimento, discutidos na Seção 5.4: i. a mudança nas instâncias agentivas caracterizadas como responsáveis pela utilização de uma ferramenta; ii. as diferentes gradações de implicação marcadas nas ações possibilitadas pelas ferramentas; iii. a alternância entre Figuras de Ação nos textos interpretativos do agir desses professores e iv. a ocorrência de catacreses subjetivas na atividade deles.

Quanto ao primeiro ponto, é pertinente perceber que a alteração na instância responsável pela condução de uma determinada ação é influenciada não apenas pelo dispositivo de geração de dados, mas parece estar também relacionada à própria significação que as ferramentas assumem na atividade dos professores. Desse modo, ainda que a Instrução ao Sósia busque o deslocamento da ação em direção ao sósia, foram identificados também deslocamentos em direção aos alunos, particularmente nos textos de Taylor e Lina. Nesses momentos, os alunos são constituídos como co-responsáveis pela condução das tarefas em sala de aula, agindo a partir do planejamento previamente realizado pelas professoras.

Com relação ao segundo aspecto tomado como indício – a implicação dos professores em seus textos –, foi identificada uma escala de implicação, que varia entre uma implicação claramente marcada e uma implicação apagada, passando por uma implicação subentendida

nos dados. O primeiro grau é marcado pelo uso extensivo de pronomes em primeira pessoa do singular referindo-se ao professor/instrutor. Já a implicação é subentendida nos textos pelo emprego de marcadores de subjetividade, tais como as modalizações pragmáticas e subjetivas, além da referência a ações já realizadas pelos próprios professores que dão origem ao suposto agir da sósia. Por fim, foram considerados característicos de implicação apagada aqueles segmentos cujo deslocamento em direção à sósia foi plenamente realizado, bem como aqueles textualizados a partir de formas verbais impessoais e genéricas.

O fato de determinado segmento apresentar prioritariamente um grau de implicação em detrimento de outro parece estar relacionado ao dispositivo de Instrução ao Sósia e também à própria representação que os professores constroem sobre sua atividade. Assim, mesmo que pareça ser o propósito do dispositivo buscar uma implicação apagada, tendo em vista o distanciamento do professor em relação ao seu trabalho, há indícios de que alguns elementos do trabalho docente impeçam que esse movimento seja completo. Essas evidências dizem respeito a elementos representados como conflituosos, a determinadas tarefas corriqueiramente realizadas pelos professores, como a de planejamento, por exemplo, e à adoção de um modelo de ação rígido e preestabelecido.

Identificada essa escala de implicação, cabe o questionamento quanto à relação que essa configuração estabelece com a metodologia de pesquisa aqui empregada e com o contexto específico selecionado. Novamente, seria pertinente buscar contrapor esses resultados àqueles encontrados em outras pesquisas, a fim de determinar não somente as causas que levam o professor a manter-se implicado em seu texto, apesar das orientações contrárias a tal, como também de que maneira isso pode influenciar seu desenvolvimento.

Desse modo, os resultados observados nos textos de Celestin abrem caminho para uma série de questionamentos sobre as práticas de pesquisa e de formação de professores. Em seus textos não foi identificado o deslocamento em direção à sósia, o que indica que não houve distanciamento do professor em relação à sua atividade. Além disso, a aderência a um modelo de ação estabilizado parece ter impedido a resignificação das ferramentas docentes, mesmo frente a impedimentos interpostos pelo seu trabalho realizado. Face à conclusão de que esses movimentos estejam interligados, posicionamento que defendo, cabe questionar se essas características são decorrentes da própria personalidade do professor, do processo de formação no qual está envolvido ou constituem uma fase do percurso de seu desenvolvimento. Acredito que a natureza dos dados analisados nesta pesquisa limite as considerações sobre esse questionamento a especulações ou hipóteses. Assim como apontado

anteriormente, uma investigação que agregasse considerações sobre o trabalho inicial e os processos formativos poderia contribuir para o esclarecimento dessa limitação.

O terceiro aspecto tomado como indício de desenvolvimento remete à alternância entre Figuras de Ação nos textos produzidos pelos professores iniciantes. Esse ponto, que foi discutido na Seção 5.4.2, indica para a relação de dependência entre os distintos ângulos de interpretação propiciados por cada Figura de Ação para a compreensão da atividade docente. Desse modo, à medida que a Ação Ocorrência privilegia o agir a ser pretensamente realizado pela sócia no tempo futuro, a Ação Acontecimento Passado ilustra episódios nos quais esse agir já foi desempenhado pelo professor e a Ação Experiência informa alternativas de como proceder tendo por base o conhecimento do professor já construído por meio de sua vivência.

Essa visão generalizada da dinâmica de funcionamento das Figuras de Ação nos textos dos professores iniciantes apresenta, nos dados analisados, inúmeras exceções e exemplos nos quais outras funções e outros propósitos determinam a textualização do agir sob análise. No entanto, essa sistematização representa uma tendência identificada nos dados e traz implicações na maneira como as Figuras são organizadas nos textos aqui analisados. Assim, conforme apresentado na Seção 5.4.2, a dimensão do agir privilegiada na Ação Canônica e na Ação Acontecimento Passado permanece a mesma daquela apresentada por Bulea (2010). Isso faz com que as características linguístico-enunciativas dos segmentos desta pesquisa permaneçam semelhantes às aquelas propostas pela autora. Por outro lado, foram observadas modificações significativas na maneira como a Ação Ocorrência e a Ação Experiência são textualizadas nesta pesquisa.

Tais alterações nos aspectos linguístico-enunciativos parecem ter sido provocadas pela Instrução ao Sócia, uma vez que esse dispositivo propõe um olhar particular sobre o agir. Entretanto, tais aspectos podem ser derivados da própria língua utilizada para a realização do procedimento, já que originalmente as Figuras de Ação foram descritas a partir da língua francesa. Além disso, as características descritas nesta pesquisa podem estar vinculadas aos professores iniciantes em situação de análise de sua própria atividade. Esclarecimentos quanto à origem dessas modificações aqui descritas podem ser buscados na comparação dos dados gerados em outras pesquisas, incluindo-se comparações entre diferentes línguas.

A dimensão de alternância nas Figuras de Ação diz respeito também a um movimento longitudinal, observado no decorrer das sessões de Instrução ao Sócia. Nesse sentido, foi identificado nos textos produzidos com Taylor e Lina um movimento que caracterizo como *construção da experiência*. Nele, foi observada uma modificação na principal função pela qual os segmentos em Ação Experiência foram mobilizados em seus textos, uma vez que eles

passaram a apontar alternativas de ação construídas a partir da experiência vivida pelas professoras. Além disso, foi identificada uma predominância das ações deslocadas em direção à sócia, o que pode significar que suas experiências tornaram-se mais facilmente sistematizadas e, assim, passíveis de compartilhamento.

Já em Celestin, o movimento que indica uma modificação no trabalho interpretativo sobre seu trabalho acontece em direção contrária, já que parece indicar uma *desconstrução da experiência*. Para esse professor, parece ter sido importante a percepção dos impedimentos causados pela atividade realizada, o que o levou a tematizar suas ações de forma mais contextualizada. Essa singularização parece levar o professor a desafiar o modelo de ação tomado como padrão e as normas relativamente rígidas, atribuídas ao gênero profissional, que guiam sua atividade.

Ainda que esses movimentos aconteçam em sentidos opostos, é possível perceber nos textos dos três professores conflitos gerados pelo contato com a atividade mediada por outros, o que caracteriza uma Zona de Desenvolvimento Proximal (BRONCKART, 2013). A partir da constituição desse espaço de aprendizagem e de contato com diferentes posicionamentos e vozes sobre o trabalho docente, os professores parecem estar envolvidos em uma busca por soluções para os impasses identificados, o que promove alterações na atividade interpretativa sobre seu trabalho.

São também ressignificações que marcam o quarto aspecto tomado como indício de desenvolvimento nesta pesquisa: a ocorrência de catacreses subjetivas. Já discutidas anteriormente, cabe ratificar que as catacreses são percebidas no trabalho interpretativo possibilitado pela Instrução ao Sócia e têm sua origem na dimensão coletiva do trabalho desses professores iniciantes. Essa dimensão manifesta-se de três maneiras na atividade de Taylor, Lina e Celestin: como fonte de conflitos que geram questionamentos a respeito do agir adequado ou esperado em cada situação; como fonte do agir, à medida que representa um modelo padronizado, e como recurso para o agir, quando as soluções encontradas para os conflitos formam uma entidade mista, ao mesmo tempo coletiva e individual.

Cabe ressaltar que o embasamento teórico-metodológico adotado no presente estudo pode ter dado origem à identificação de aspectos exclusivos à produção linguageira dos três professores participantes deste estudo. Dessa forma, a proposição de quais indícios linguístico-discursivos sugerem desenvolvimento de professores iniciantes precisa ser investigada em outros contextos e a partir de metodologias de pesquisa distintas. A tematização desse aspecto pode contribuir para o fortalecimento da pesquisa sobre esse

período determinante na constituição do professor, bem como oferecer subsídios para a formação inicial desses trabalhadores.

Talvez uma análise que tenha como ponto de partida outro elemento da atividade docente aponte outros aspectos como indicativos de desenvolvimento. O mesmo pode ocorrer se outra base teórico-metodológica for tomada como suporte para a geração e análise dos dados. Ainda podem ser encontrados resultados diferentes se forem investigados professores que passaram por outro processo de formação inicial ou, ainda, professores mais experientes.

Entretanto, as considerações aqui realizadas referentes ao terceiro objetivo específico – *Identificar e discutir quais aspectos dos textos produzidos durante as Instruções ao Sósia podem constituir indícios de desenvolvimento* – apontam respostas momentâneas àquelas inquietações e anseios apontados no Capítulo 1. Essas conclusões, ainda que tenham sido originadas de um longo trabalho de interpretação e análise, não constituem respostas definitivas que possam explicar como um professor ganha experiência e em que momento de sua vida profissional ele deixa de ser novato. Elas apontam para reflexões, que devem ser realizadas com cautela a partir do contexto de trabalho de cada pesquisador ou professor formador.

Mas, como mesmo um professor torna-se experiente? A partir dos resultados desta pesquisa, sou levada a responder essa questão da seguinte forma: a experiência é formada a partir de inúmeras e singulares vivências pelas quais o professor passa. A todas elas são interpostos impedimentos e conflitos, de ordem subjetiva e, principalmente, coletiva. Os questionamentos derivados desses impasses podem levar ao reconhecimento de outras possibilidades de ação, de outros modos de integrar os elementos já presentes na atividade e, primordialmente, de outras maneiras de interpretar o trabalho docente. São essas ressignificações que podem dar origem a novos recursos e novas capacidades a esses professores, originados e, ao mesmo tempo, dirigidos ao gênero docente, e que compõem seu repertório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê, hors-série**, n.1, 2003, p.5-16.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.35-54.

_____. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les sciences de l'éducation** – pour l'ère nouvelle, v.42, n.2, 2009, p.11-26.

ARAÚJO, Adriana de Oliveira Gomes. **Trabalho docente**: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa. 2010. 158fl. Dissertação – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola, 2010.

BASÍLIO, Raquel. A teoria do valor linguístico revisitada. **Nonada**: Letras em Revista, v.1, n.20, 2013, p.55-80.

BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: Bendassolli, Pedro; Soboll, Lis Andrea (orgs.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p.3-21.

BERNSTEIN, Basil. Prefácio. In: Daniels, Harry (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

BOTA, Cristian. La médiation langagiere: praxeologie et gnoseologie. **Estudos Linguísticos**, n. 3, 2009, p.119-133.

BOTA, Cristian, et al. Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In: Bota, Cristian; Cifali, Mireille; Durand, Marc. (eds.). **Recherche, intervention, formation, travail**: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006, p. 83-110.

BRONCKART, Jean-Paul. Vygotsky, une oeuvre en devenir. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Commentaires conclusifs. Pour um développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópio**, n.2, v.2, 2004, p.113-123.

_____. **Une introduction aux théories de l'action**. Carnets des sciences de l'éducation. Genebra: Université de Genève, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008a.

_____. Une science du langage pour une science de l'humain. In: Durand, J.; Habert, B.; Laks, B. (eds.). **Congrès mondial de linguistique française**. Paris: Institut de Linguistique Française, 2008b.

_____. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: Brossard, Michel; Fijalkow, Jacques. (dir.). **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**. Bordeaux: Presses Universitaires, 2008c. p.237-250.

_____. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue: hommage à François Rastier. **Texto!** v. XIII, n.1/2, 2008d. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 24 de abril de 2013.

_____. Du statut et des conditions d'interprétation de l'activité humaine. In: Canelas-Trevisi, Sandra; et. al. (coords.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant**. Grenoble: Université Stendhal, 2009a.

_____. Le langage au coeur du fonctionnement humain: um essai d'integration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure. **Estudos Linguísticos**, n.3, 2009b, p.31-62.

_____. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In: Friedrich, Janette; Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard (eds.). **Une science du développement est-elle possible?** Controverses du début du XXe siècle. Rennes: Presses Universitaires, 2013. p.207-226.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: Barbier, Jean-Marie; Durand, Marc. (orgs.). **Sujets, activités, environnements**: approches transverses. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

_____; _____. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussureana às teses desenvolvimentais de Vigotski. **Cadernos Cenpec**, v.1, n.1, 2011, p. 147-166.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; BOTA, Cristian. (eds.) **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genève: Librairie Droz, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. **Cahiers de Linguistique Française**, n. 26, 2004, p. 345-369.

BRONCKART, Jean-Paul; FRIEDRICH, Janette. Prologue et Présentation. In: Vygotsky, Lev S. **La signification historique de la crise en psychologie**, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999, p.7-69.

BROSSARD, Michel. Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. **Carrefours de l'éducation**, n. 26, jul-dez. 2008, p. 67-82.

_____. Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale... In: Clot, Yves (org.). **Avec Vygotski**. 2.ed. Paris: La Dispute, 2009.

BROUSSEAU, Guy. Le contrat didactique: le milieu. **Recherches en didactique des mathématiques**, v.9, n.3, 1988, p. 309-336.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009, 272p.

BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela; CRISTOVÃO, Vera Lucia (orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, 383p.

BULEA, Ecaterina. Est-ce ainsi que les signes vivent? **Texto!**, v.10, n.4, 2005.

_____. Types de discours et interpretation de l'agir: le potentiel developpemental des figures d'action. **Estudos Linguísticos**, n.3, 2009a, p.135-152.

_____. Le soin infirmier: du texte au signe et du signe au-delà du texte. In: Canelas-Trevisi, Sandra; et. al. (coords.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant**. Grenoble: Université Stendhal, 2009b.

_____. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, v.12, n.22, 1º sem. 2008, p.42-83.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **Linguarium Arena**, v. 1, n.1, 2010, p. 43-60.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: Bronckart, Jean-Paul et Groupe LAF (ed.). **Agir et discours en situation de travail**, Genebra: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103, pp. 213-369, 2004.

BULEA, Ecaterina; LEURQUIN, Eulália; CARNEIRO, Fábio. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: Bueno, Luzia; Lopes, Maria Angela; Cristovão, Vera Lucia (orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.109-132.

BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. 2009. 179fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 197fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHARMILLOT, Maryvonne, et al. Formation initiale en alternance et élaboration de l'expérience: réflexion à partir d'un entretien d'instruction au sosie. In: Bota, Cristian; Cifali, Mireille; Durand, Marc. (eds.). **Recherche, intervention, formation, travail: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes.** Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006, p. 111-125.

CLOT, Yves. Clinique du travail et action sur soi. In: Baudouin, Jean-Michel; Friedrich, Janette. (orgs.). **Théories de l'action et éducation.** Bruxelas: De Boeck, 2001a.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: Delefosse, Marie Santiago; Rouan, Georges (dir.). **Les méthodes qualitatives en psychologie.** Paris: Dunod, 2001b.

_____. Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation Permanente**, v.1, n.146, 2001c, p.7-16.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**, v.17, n.2, 2006, p.19-30.

_____. **A função psicológica do trabalho.** 2ed. Petrópolis: Vozes, 2007, 222p.

_____. **Travail et pouvoir d'agir.** Paris: Presses Universitaires, 2008, 296p.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, 368p.

_____. Théorie en clinique de l'activité. In: Maggi, Bruno. (dir.). **Interpréter l'agir: un défi théorique.** Paris: Presses Universitaires, 2011.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n.4, 2000, p.7-42.

COLE, Michael. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: Wertsch, James. (ed.). **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives.** New York: Cambridge University Press, 1985.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. 263fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Atividade docente e desenvolvimento** (org.). Campinas: Pontes, 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MACHADO, Anna Rachel. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: Cristovão, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: Schettini, Rosemary et. al (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

DANIELS, Harris (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 331fl. Dissertação – Estudos Linguísticos, Literários e Tradutólogos em Francês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: Daniels, Harry (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. 337fl. Tese – Pós-Graduação em Letras – Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da conversação. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Ana Cristina. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-99.

DOLZ, Joachim; MORO, Christiane; POLLO, Antonella. Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. **Repères**, n.22, 2000, p.39-60.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado**. 2011. 225fl. Tese – Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ÉRNICA, Mauricio. Desenvolvimento humano em Vygotski: uma leitura de pensamento e linguagem a partir das obras de 1925. In: Cristovão, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

FAÏTA, Daniel. Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. **Skholê, hors-série**, n.1, 2003, p.17-23.

_____. Théorie de l'activité langagière. In: Maggi, Bruno. (dir.). **Interpréter l'agir: um défi théorique**. Paris: Presses Universitaires, 2011.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: Yvon, Frédéric; Saussez, Frédéric. (orgs.). **Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Laval: Presses de l'Université, 2010.

FÉLIX, C.; SAUJAT, F. Les débuts dans le métier enseignant. **Actualité de la recherche en éducation et en formation**. Strasbourg, 2007.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226fl. Tese – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRIEDRICH, Janette. Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historique-culturelle: L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev. In: Moro, Christiane; Schneuwly, Bernard; Brossard, Michel. **Outils et Signes**: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski. Berlin: Peter Lang, 1997.

_____. **Lev Vygotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FRIEDRICH, Janette; GOUDEAUX, Annie; STROUMZA, Kim. Savoir d'action, expérience et langage. Analyse d'un entretien d'instruction au sosie avec un étudiant en formation initiale d'enseignants. In: **Anais do 5º Colóquio Internacional Former des enseignants-professionnels: savoirs et compétences**. Nantes, 2005.

GOUDEAUX, Annie; STROUMZA, Kim. De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale : les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur. In: **Anais do 39º Congresso Ergonomie et normalisation**. Genebra, 2004.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. 346fl. Tese – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, Luiz Paulo (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p.39-58.

KOSTULSKI, Katia. Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution: "est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails?". **Cahiers de Linguistique Française**, v. 26, 2004, p.113-31.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: Daniels, Harris (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEURQUIN, Eulália; BEZERRA, José; SOARES, Maria Elias. (orgs.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: Machado, A. R.; Lousada, E. G.; Ferreira, A. O. (orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.61-96.

MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, Ana Maria de Mattos; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Antônia. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: Machado, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: Machado, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schettini, Rosemary et. al (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: Liberali, Fernanda; Mateus, Elaine; Damianovic, Cristina (orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua. In: Marcuschi, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p.31-60.

_____. A formação de conceitos como questão semântica. In: Marcuschi, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p.52-75.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: Schettini, Rosemary et. al (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: Medrado, B. P.; Pérez, M. (orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: Arnoux, E. N.; Roca, M. P. (eds.). **Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p.171-196.

MEDRADO, Betânia Passas; PÉREZ, Mariana. (orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011.

MILLER, Ronald. **Vygotsky in perspective**. New York: Cambridge University Press, 2011.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e Linguagem). In: Daniels, Harris (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a, p.13-44.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: Pereira, R. C.; Roca, M. P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24.

MORO, Christiane; SCHNEUWLY, Bernard. L'outil et les signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In: Moro, Christiane; Schneuwly, Bernard; Brossard, Michel. **Outils et Signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berlin: Peter Lang, 1997, p.1-17.

NICOLINI, Davide. Articulating practice through the interview to the double. **Management Learning**, n. 40, 2009, p.195-212.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Editions Sociales, 1981.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Amei essa aula!**: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre as vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa. 2011. 213fl. Dissertação – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Nas trilhas do ISD**: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas: Pontes, 2012.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do ISD. São Paulo: Mercado de Letras, 2014a.

_____. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da Instrução ao Sósia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. Tese – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014b.

PINO, Angel. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: Smolka, Ana Luiza; Nogueira, Ana Lúcia. (orgs.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.71-98.

PLANE, Sylvie; SCHNEUWLY, Bernard. Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. **Repères**, n.22, 2000, p.3-17.

RABARDEL, Pierre. Micro-genèse et fonctionnalité des représentations dans une activité avec instrument. In: Weill-Fassina, Annie; Rabardel, Pierre; Dubois, Danièle. (eds.). **Représentations pour l'action**. Toulouse: Octarès, 1993, p.113-137.

_____. **Les hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Université de Paris 8, 1995.

_____. Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In: Moro, Christiane; Schneuwly, Bernard; Brossard, Michel. **Outils et Signes**: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski. Berlin: Peter Lang, 1997, p.35-49.

_____. Le langage comme instrument: éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: Clot, Yves. (ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La Dispute, 1999, p.241-265.

_____. Instrument mediated activity in situations. In: Blandford, Ann; Vanderdonckt, Jean; Gray, Phil. (eds.) **People and computers XV**: interactions without frontiers, Londres: Springer-Verlag, 2001, p.17-30

_____. Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In: Rabardel, Pierre; Pastré, Pierre. (dir.). **Modèles du sujet pour la conception**: dialectiques, activités, développement. Toulouse: Octarès, 2005, p.11-29.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: Medrado, B. P.; Reichmann, C. L. (orgs.).

Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora Universitária, 2012, p.101-124.

_____. (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes Editores, 2013.

RIA, Luc. Expériences typiques des enseignants débutants. **Revue EPS**, n.305, 2004, p.67-70.

_____. Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire: entre croyances et compromis provisoires. In: Guibert, P.; Périer, P. (eds.). **La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire:** parcours, expériences, épreuves. Rennes: Presses Universitaires, 2012, p.107-125.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia:** entre diferenças e semelhanças. 2010. 164fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio.** 2011. 167fl. Dissertação – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SAUJAT, Frédéric. Quand un professeur des écoles débutant instruit son “sosie” de son expérience. **Les dossiers des sciences de l’éducation**, n.7, 2002, p.107-117.

_____. Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. **Skholê, hors-série**, n.1, 2003, p.95-104.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004a, p.3-34.

_____. **Comment les enseignants débutants entrent dans le métier.** 2004b. Disponível em: [http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et- developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20\(1\).pdf](http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et- developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20(1).pdf). Acesso em 07 de dezembro de 2009.

_____. Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et “genres de l’activité professorale”. **Polifonia**, v. 8, n. 8, 2004c.

_____. **Fonction et usages de l’instruction au sosie en formation initiale.** 2005. Disponível em: http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf. Acesso em 07 de dezembro de 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SCHELLER, Livia. L'élaboration de l'expérience du travail: la méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire. **Education Permanente**, n.146, 2001, p. 160-174.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**, v.9, n.4, 1994, p. 281-291.

_____. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. **Repères**, n.22, 2000, p.19-38.

_____. La tâche: outil de l'enseignant. Métaphore ou concept? **Actes du 8ème Colloque International de la DFLM**, Neuchâtel, 2002.

_____. Vygotski, l'école et l'écriture. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**, Genebra, n.118, out. 2008.

_____. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In: Clot, Yves (org.). **Avec Vygotski**. 2.ed. Paris: La Dispute, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

SENSEVY, Gérard. L'action didactique: éléments de théorization. In: **La revue des Sciences de l'Éducation**, n.28, v.2, 2006, p.205-225.

_____. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In: Sensevy, Gérard; Mercier, Alai. (dir.). **Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves**. Rennes: Presses Universitaires, 2007, p.13-49.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 215p.

SILVA, Claudia Osorio; BARROS, Maria Elizabeth Barros; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: Bendassolli, Pedro; Soboll, Lis Andrea (orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p.188-207.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, 240p.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná**. 2013. 429fl. Tese – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

STUTZ, Lidia. A socialização de diários no desenvolvimento de alunos-professores de língua inglesa. In: Cristovão, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458fl. Tese – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: Schettini, Rosemary et. al (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Europe: De Boeck, 1999.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAN DER VEER, René. The concept of development and the development of concepts: education and development in Vygotsky's thinking. **European Journal of Psychology of Education**, v.9, n.4, 1994, p.293-300.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985a.

_____. La méthode instrumentale en psychologie. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985b.

_____. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985c.

_____. Consciousness as a problem for the psychology of behavior. In: Vygotsky, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky** – Problems of the theory and history of Psychology, v. 3, 1997a [1925], p. 63-79.

_____. Mind, consciousness, the unconscious. In: Vygotsky, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky** – Problems of the theory and history of Psychology, v. 3, 1997b [1930], p. 109-121.

_____. Genesis of higher mental functions. In: Vygotsky, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky** – The History of the development of higher mental functions. v. 4. 1997c, p. 97-119.

_____. **La signification historique de la crise en psychologie** (édition préparée et présentée par Jean-Paul Bronckart & Janette Friedrich). Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999a.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. The problem of practical intellect in the psychology of animals and the psychology of the child. In: Vygotsky, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky – Scientific legacy**, v. 6, 1999c, p.3-25.

_____. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOSHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1986].

WEILL-FASSINA, Annie; RABARDEL, Pierre; DUBOIS, Danièle. (eds.). **Représentations pour l'action**. Toulouse: Octarès, 1993, p.113-137.

WERTSCH, James V. La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. (dir.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

WERTSCH, James V.; STONE, Addison. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). **Culture, communication, and cognition: Vygotsyan perspectives**. Cambridge: Cambridge University, 1985.

WIRTHNER, Martine. Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. **Actes du 9e Colloque de l'AIRDF**, Québec, 2004.

YVON, Frédéric; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignante. **Revista da Psicologia da Educação**, n.19, 2004, p.11-38.

ZINCHENKO, V. P. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In: Wertsch, James. (ed.). **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.

APÊNDICE A – Questionário para levantamento de dados biográficos

Esse questionário tem por objetivo coletar algumas informações complementares sobre você, professor: sua formação e seu trabalho. Essas informações serão importantes para sua caracterização na pesquisa e também poderão lançar luz sobre alguns pontos da análise dos dados gerados em nossas entrevistas. Agradeço muito seu envolvimento e sua disponibilidade. Sei que o questionário parece um pouco longo, mas são apenas dados pontuais sobre sua própria história docente.

Nome completo:

Data de nascimento:

- Onde cursou o ensino fundamental (escolas / cidade)? Em que ano iniciou e concluiu o Ensino Fundamental?
- Onde cursou o Ensino Médio (escolas / cidade)? Em que ano iniciou e concluiu o Ensino Médio?
- Antes de Letras, tentou ou começou a fazer outro curso universitário? Qual?
- Que ano começou a fazer Letras? Qual foi sua primeira impressão do curso?
- Quais disciplinas você cursou no período 2011.1? E no período 2011.2? E no período 2012.1?
- Qual foi sua primeira experiência docente? Quando foi? Como você se sentiu nesse primeiro contato com o trabalho de professor?
- Além de professor, você já teve(tem) outro trabalho? Qual? Quando foi? Como você se sentia (sente) nesse outro trabalho?
- Em 2011.1, onde você trabalhava? Quais turmas você tinha? Quais eram os horários dessas turmas? Quantos alunos (aproximadamente) você tinha nessas turmas? Que livro didático utilizava? Em qual delas você se sentia mais confortável? Por quê? (você pode usar a tabelinha abaixo pra ajudar a responder tantas questões)

Local (escola / curso)	Turma / nível	Nº de alunos	Dias / horário	Livro didático

- Como você descreve e avalia seu trabalho na Extensão nesse período? Quais coisas lhe davam prazer em fazer? Quais coisas você fazia somente por obrigação ou evitava fazer?
- Em 2011.2, onde você trabalhava? Quais turmas você tinha? Quais eram os horários dessas turmas? Quantos alunos (aproximadamente) você tinha nessas turmas? Que livro didático utilizava? Em qual delas você se sentia mais confortável? Por quê? (você pode usar a tabelinha abaixo pra ajudar a responder tantas questões)

Local (escola / curso)	Turma / nível	Nº de alunos	Dias / horário	Livro didático

- Como você descreve e avalia seu trabalho na Extensão nesse período? Quais coisas lhe davam prazer em fazer? Quais coisas você fazia somente por obrigação ou evitava fazer?
- Em 2012.1, onde você trabalhava? Quais turmas você tinha? Quais eram os horários dessas turmas? Quantos alunos (aproximadamente) você tinha nessas turmas? Que livro didático utilizava? Em qual delas você se sentia mais confortável? Por quê? (você pode usar a tabelinha abaixo pra ajudar a responder tantas questões)

Local (escola / curso)	Turma / nível	Nº de alunos	Dias / horário	Livro didático

- Como você descreve e avalia seu trabalho nesse período? Quais coisas lhe davam prazer em fazer? Quais coisas você fazia somente por obrigação ou evitava fazer?
- Como você prefere ser chamada no contexto dessa pesquisa? (Escolha um nome, codinome, apelido para que eu possa me referir a você no texto da pesquisa, por questões de sigilo.)
- O que você achou de ter participado dessa pesquisa? Como foi participar das sessões de instrução ("entrevistas" ou "conversas")? Como foi a experiência de se escutar falando? E como foi a experiência de escrever sobre a instrução?

APÊNDICE B – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre o trabalho docente conforme representado por professores iniciantes de Língua Estrangeira e está sendo desenvolvida por Francieli Freudemberger Martiny, aluna do Programa de Pós-Graduação em Lingüística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Betânia Medrado.

Os objetivos deste estudo são: i. analisar a maneira como professores iniciantes representam o trabalho docente e ii. investigar como acontece sua inserção nesse gênero profissional. A finalidade deste trabalho é contribuir para os processos de formação inicial de professores de Língua Estrangeira, buscando novas compreensões e possivelmente ferramentas para a reflexão e a pesquisa na formação docente. Os participantes dessa pesquisa terão a oportunidade de se engajarem em reflexões constantes sobre sua atuação e formação, via diálogo privilegiado com a pesquisadora.

Solicitamos a sua colaboração para participar de sessões mensais de geração de dados, que serão realizadas via Instrução ao Sósia. Esse procedimento é caracterizado como uma metodologia que leva o trabalhador a falar sobre sua atividade profissional e analisar, posteriormente, esse diálogo. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na tese de doutorado posteriormente produzida, bem como em artigos e apresentações que venham, porventura, como consequência dessa investigação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Sua participação pode ser suspensa a qualquer momento que assim desejar, não havendo dano algum em decorrência disso.

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

Assinatura da Testemunha

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: francielifm.ufpb@yahoo.com.br, 87072998.

Contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (Centro de Ciências da Saúde – Campus 1 / UFPB): eticaccs@ccs.ufpb.br, 32167791.

Atenciosamente,

Francieli Freudenberger Martiny

Betânia Passos Medrado

APÊNDICE C – Notações utilizadas na transcrição

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Indicação dos falantes	S:	Sósia
Pausas	...	que você vai trabalhar ... na aula
Ênfase	MAIÚSCULAS	pra poder DEPOIS daquilo
Alongamento de vogal	:	vai trabalhar um pouco com a leitu:ra
Silabação	-	se eles reari/ re-a-gi-ri-am da mesma fo:rma
Interrogação	?	que tiveram um desempenho muito bom sabe?
Segmentos incompreensíveis	(...)	você fica nesse (...) dá um tempo
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eles gost/ também gostam muito
Comentário da transcritora	(())	“reconstroem a escrita em casa” ((lendo do plano))
Discurso reportado	“ ”	fala tudo em espanhol ... ta “ <i>buenas tardes como está: cómo están</i> ”
Superposição de vozes	[	S: tava todo mundo anim/ animadíssimo já [com o chocolate L: [pois é ... justamente
Ortografia		uh / ta / uhu
Palavras estrangeiras	itálico	no francês a gente diz <i>j'ai des amis</i>

Fonte: Dionísio (2001)

APÊNDICE D – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Taylor

Sessão: 1

Local: sala de aula – CCHLA / UFPB

Data: 10 de maio de 2011, 12h

S: só para registro de:/ do arquivo hoje é dia dez isso dez de maio de dois mil e onze nós vamos começar então a: gravar os dados ... muito bem eh: aqui e/ eu vou te chamar de Taylor tu me chama de Francieli normal Franci tanto faz e: mas na hora de fazer a transcrição dos dados eu vou mudar o teu nome para aquilo que você preferir... ta? ... você pode inventar o teu nome também ou eu posso inventar depois a gente conversa

T: ta

S: especificamente ta?

T: sim senhora

S: então é o seguinte Taylor ... a situação é... eh: é uma situação hipotética ta?

T: ta

S: e eu quero que você fale sobre essa situação hipotética... então iMAGIne ... que eu Francieli sou sua SÓsia... ta? ... e amanhã na sua aula... de espanhol um e quatro é isso né?

T: um

S: um? Não tem quatro não? São duas de espanhol um ... ta nas tuas duas aulas de espanhol um... EU vou vir dar aula no seu lugar... só que os alunos... os colegas ninguém da universidade/ ninguém aqui pode saber que sou eu e não é você... certo? Então eu quero que você me EXPLIQUE detalhadamente o que EU preciso fazer na condição de tua sósia pra que ninguém perceba a nossa troca... ta? Você vai pra praia amanhã...

T: ((ri))

S: relaxar descansar eu vou vir trabalhar no teu lugar mas ninguém pode saber disso... todo mundo tem que achar que eu sou você ... certo?

T: eu gostei

((risos))

S: gostou da idéia? ... de ir pra praia?

T: ahã

S: então me conta o que que EU preciso fazer amanhã... pra me passar por Taylor

T: ta mas aí é em relação a/ a mim: a mim?

S: tudo tudo assim ta eh eh: tod/ em todos os momentos desde o momento em que v/ que: EU vou chegar aqui na universidade pra trabalhar... que horas eu tenho que chegar como eu tenho que me portar o que que eu tenho que fazer onde é que eu vou por que caminhos eu vou o que que eu faço onde é que eu entro: com quem eu falo: todos os detalhes

T: ta ... nossa senhora

S: pra que: realmente ninguém/ ninguém pode perceber a troca então é exatamente como eu devo agir

T: eh: ... você tem que chegar às duas e meia... vai lá: na salinha de apoio do DLEM ... tem que peGAR um: sonzinho converSAR uns minutinhos com a I. ser bem simpática com ela ... eh: daí: você: vai pra sala

S: mas eu converso o que com a I. ?

T: ah:

S: qual é o assunto com a I. ?

T: ((ri)) eh: você fala sobre seus alunos ... so-bre o DLEM ((ri))

S: ((ri))

T: sobre a extensão ... sobre o seu salário que está a sua espera ((ri))

S: uhm na verdade você [está à espera ... do seu salário

T: [está à espera do seu salário ((rindo)) eh: ... uhm: ... sobre: enfim sobre os áudios durante a aula

S: uhum

T: as dificuldades em sala de aula ... uh ... tudo isso aí ... conversa entre professores dessa extensão

S: ta... certo

T: ((ri))

S: ta:

T: eh:

S: esse é o/ esse é o assunto então

T: é esse é o assunto

S: tá ok

T: eh: daí depois ah você tem que também assinar a folhinha de ponto

S: uhum

T: pega e assina e daí: você vai pra sala ... se encaminha pra sala quinhentos e dez... chega na sala você fala “*buenos dias*” oh “*buenas tardes*”

S: ((ri))

T: “*buenas tardes*” ... espera que eu tô pensando em espanhol agora... pergunta como é que eles tão: como é que foi a semana

S: isso em espanhol?

T: em espanhol

S: uhu:

T: e daí você prepara eh: tudo o que você vai usar / coloca o som lá no cantinho ... eh tira todo o material o livro os textos eh: ... o lápis de quadro ... e a lista de presença

S: uhu

T: eh: ... daí: ... você pergunta pros alunos se ele lemb/ se eles lembram da aula passada ... o que que acontece:u sobre o que que foi fala:do

S: mas no caso a aula passada pra amanhã foi a prova ((escrita)) não foi?

T: é foi a prova

S: ta então

T: mas aí / isso daí não:

S: me conta amanhã ta?

T: ah amanhã

S: me conta de amanhã mesmo assim

T: amanhã ... aí você va:i ... pegar os horários dos alunos porque todos eles marcaram horários pra fazer a prova

S: ta:

T: então: o eu vou te DAR os horários (...) da prova e: daí vão ter vai te:r três temas três papeizinhos diferentes

S: uhu

T: e você va:i dar os papeizinhos do lado contrário pra que eles escolham ... cada aluno vai escolher um papel e: eh: eles vão ter que falar sobre esse tema

S: uhu ... mas como eu encaminho: a/ a:

T: então vão t/ vai te:r no p/ no próprio papelzinho vão ter algumas perguntas sobre o tema

S: uhu

T: daí você v/ também vai ... ter essas perguntas você pode eh: começar perguntado pra eles eh e aí eles vão argumentando sobre aquilo

S: ta:

T: se você ver que vai surgir alguma: ... se você acha que pode surgir uma pergunta diferente aí você pode fazer e aí eles vão responder também porque é importante que haja essa interação

S: uhu

T: inclusive essa foi uma fala de uma aluna ... eh: então são: como é muita gente serão cinco minutos pra cada pessoa falar e:

S: aí eu vou deixar os outros alunos só [esperando

T: [é esperando lá fora

S: ta: uhu:

T: uh:

S: e aí eu vou fazer algum comentário sobre a: a

T: ah você vai te:r um papelzi:nho que é: uma tabela onde vai ter gramática compreensão coerência e pronúncia e você vai preencher esse papelzinho de acordo com o que eles vão falando... pode ser o que ta/ o que você acha que tá certo ou o que tá errado você que sabe tanto faz

S: uhu

T: eh: ... e aí: não comentar assim com eles que f/ foi fala que foi foi bem ta ma:s não vai dar a nota na hora

S: tá ok

T: porque: precisa pensar um pouco no que você anotou lá

S: uhu ... e: ... eu vou ficar então nas duas turmas sentadinha esperando os alunos entrarem e saírem

T: uhu

S: e: essa tabela eu vou fazer como ela?

T: ah: eu te entrego a tabela ((ri)) a tabela já tá feita

S: ah: já tá pronta

T: já

S: tá bem eh: tem alguma coisa sobre a tabela que eu preciso saber? ... pra bem usá-la?

T: ((ri)) eh: ... não assim não tem nada demais ... eh bom é tem ... na verdade só na parte de gramática que: tem assim “uso adequado de” que no caso seria mais eh a questão de *muy* e *mucho*

S: uhu

T: e: també:m os verbos ... uh:

S: tá eu tenho que prestar uma atenção especial pra isso então

T: é e: na pronúncia principalmente das letras que são mais diferentes ... eh: como o ‘r’, o ‘z’, o ‘s’ que têm umas pronúncias diferentes do português isso

S: uhu ... e: se um aluno pedir ajuda no meio da prova o que eu faço?

...

S: por exemplo “eu não sei essa palavra como é que diz isso em: espanhol mesmo?” eh: ou “como é que pronuncia?” como eu ajo? o que que eu faço?

T: ué ajuda o aluno ((ri))

S: ajuda o aluno ta: posso ajudar então?

T: pode ajudar ((rindo))

S: tá bom mesmo sendo prova?

T: ta

S: ta e isso: eu anoto? Influencia? nã/ não tudo bem? ou: deixa passar? Como é que é?

T: não você anota porque pode inf/ influencia de certa forma influencia por mais que esteja ajudando mas eh: ... não:

((risos))

S: pode responder não sei também viu? ((ri))

T: é não: ((rindo))

S: não sei também é uma resposta possível ((rindo)) ... vê [como faz na hora

T: [eh eu poderia ficar pensando

também seria ((ri))

S: ((ri)) vê como faz na hora lá...certo ta: fiquei sentadi:nha os alunos entram saem eu f/ eu entrego como é que é? entrego o papel né?

T: é são três temas e aí eles escolhem um tema

S: uhu

T: falam sobre ele ... pensam um pouco você tem que dar um tempo pra eles pensarem porque ele ... como eu to em espanhol um eles também não vão ... saber falar assim ... não eles têm que: organizar um pouco as ideias pra poder falar

S: ta aí eu vou anotando na tabela?

T: uhu

S: ta: e? depois disso?

T: aí: depois

S: isso pra primeira turma pra turma das três horas?

T: isso ... aí: depois ... quando terminar que: terminou o assunto ali pronto morreu ((ri)) você fala ... eh: pro aluno que vai o resultado será na segunda-feira e: ... que ele vai receb/ ah também que ele vai receber aquele comentário a tabelinha ele vai receber aquilo

S: uhu

T: uh: porque aí fica justificado a nota que ele receber ... e: ... depois que terminar a aula das três aí você fica lá e espera a aula das cinco

S: aí eu fico na sala ...[esperando a nova turma

T: [se sobrar um te:mpo aí você sa:i porque dá muita fome você sai vai lanchar lá em Nancy aí você vo:lta ou então vai tomar uma água lá no DLEM e volta pra sala

S: uh: ta então eu tenho que tá com fome amanhã também

((risos))

S: tá bom ... então eu vou lanche tomo uma água o que der mai:s ... mais no tempo e volto pra sala

T: é

S: e?

T: daí vai começar tudo de novo

S: uhu

T: outra prova oral ... eh: a mesma coisa os alunos vão entrar va/ os alunos não assim porque como eu/ como marcou hoRÁrio então o primeiro aluno que chegar aí você pergunta como é que ele ta: eh: e daí: entrega os temas pra ele vai escolher vai falar blablablablabla blabla

S: uhu: ta: e?

T: ((risos))

S: não chegou no final do dia ainda

T: ah não? ah ta ((ri)) eh: bom aí fica na prova oral até as cinco horas

S: uhu

T: as cinco não até as sete ... ah: bom até: que tiver aluno pra terminar a prova ((ri))

S: uhm:

T: eh:

S: e vai ter um professor querendo entrar na sala antes ((essa situação foi conversada antes do início da gravação, pois Taylor contou que na última segunda ela ainda estava na sala e o professor seguinte já estava aguardando para entrar para a próxima aula))

T: é vai ter um professor querendo entrar na sala antes mas [isso, mas isso não ocorre nas quartas-feiras

S:

[e o que que eu faço?

T: isso só ocorre nas segundas

S: ah: então ta

T: o professor das quartas-feiras ele é mais tranquilo acho que ele chega atrasado

((risos))

S: então eu não vou ter [problema com professor

T: [é: não vai ter problema com professor querendo entrar na aula ta?

S: ta

T: eh: daí quando terminar você vai e recolhe tu:do eh ... pega o seu sonzinho também e vai lá pra salinha de apo:io deixa o sonzinho lá

...

S: converso com os alunos no caminho? [como é que eu faço?

T: [é: depende ah é você tem que conversar com a aluna

O. que ela é irmã da J.

S: uhm

T: e: ela fic/ ela tem duas aulas então ela tem a minha aula primeiro que é às três e depois ela tem aula do L.

S: uhu

T: então ela sempre fica nos corredores então você ela te ajuda também: então você vai ela vai levar o sonzinho pra você

S: aí que querida

T: é aí ela vai levar o sonzinho pra você: até lá na salinha de apoio a:í: ... você conversa com ela seja simpática ... pergunte o que é que ela achou da prova

S: uhu

T: eh: ... daí: você deixa o sonzinho lá

S: eu converso com ela em espanhol ou em: português? nessa hora de: perguntar

T: português

S: em português

T: fala com ela em português ... eh: até por que ela tá com a cabeça sempre pensando em inglês

S: ((ri))

T: no final da aula ... eh: daí você: se você por acaso se encontrar com a I. aí você espera ela guardar as coisinhas dela lá também e você vai pra parada de ônibus junto com ela mas caso ela não esteja lá... daí você vai embora

S: pronto aí eu pego o ônibus

T: é: e se por acaso você encontrar com L. ou com a A.C. aí você também conversa com eles normal

S: uhu

T: só

S: só ... eh: esqueci de perguntar no DLEM a hora que eu vou tomar água tem alguma coisa em especial lá?

T: geralmente J. tá lá no DLEM ainda

S: ah é?

((risos))

T: você fala com ele / se você tiver alguma dúvida também alguma palavra que um / algum aluno te pergunto:u e você tá com aquela palavra na cabeça você vai lá no armário de espanhol tem dois dicionários

S: uhu:

T: aí você pega um de:les você a:bre procura a pala:vra o:lha “ah ta ta” coloca lá de novo toma sua água / ah e também você abre ... o armário e vê se tem alguma coisa no seu escaninho ((ri))

S: ah no escaninho ta

T: ta?

S: certo

T: fala boa tarde pra quem tiver lá e pronto

S: ta eu pego o meu ônibus e vou me embora

T: é

S: tá bom ... terminou o meu dia de trabalho

T: isso

S: estou esclarecida muito obrigada ... vou fazer uma boa sócia
((risos))

Sessão: 2**Local:** ambiente 01 – CCHLA / UFPB**Data:** 10 de junho de 2011, 12h

S: Taylor então: o eh o procedimento é basicamente o mesmo ... ah: semana que vem então eu vou mais uma vez substituir você nas tuas atividades docentes ... ta: e: me fala então ... o o: as ações então o que eu preciso fazer: pra: substituir você e se você quiser já incluir eh: que eu sei que você teve conver/ a conversa com a Tu. ((tutora)) agora e você deve ter algumas tarefas ... antes pré-aula né ... se você quiser incluir também ... me mandar fazer alguma coisa ... pra essa preparação da aula:

T: uhu

S: ou alguma coisa assim você pode já né incluir essa parte também: não necessariamente exclusivamente a aula em si o dia da aula mas o que precisa ser feito ... se é que tem alguma coisa que precisa ser feita né antes da aula ... você pode né me mandar fazer alguma coisa também

T: ta

S: ta?

T: uhu ... sim senhora

S: o que você mandar fazer eu faço

((Taylor pega o caderno com anotações para a aula))

S: vai filar é?

T: vou filar porque eu não lembro

((risos))

T: é muita coisa

((procura as anotações no caderno))

T: ta então eh: ... tem que cont/ contex-tu-a-li-zar um pouquinho as aulas de antes pra você saber mais ou menos ... o que é que vai ser na: segunda

S: diga

T: eh: ... ultimamente eu tenho trabalhado com eles a questão de falar de sentimento ... eh: e aí na aula passada na quarta-feira ... a aula foi ... muito doce ... foi sobre o amor

S: uhu

T: eh: ... aí trabalhamos com poe:mas com: músicas ... e eles confeccionaram um: cartão de dia de São Valentim

S: uh que bonito

T: eh: ... porque tá chegando o dia né daí: eu aproveitei pra: fazer

S: curiosidade pura ... países de fala espanhola é agora também ... é agora também em junho ou é lá [em: fevereiro

T: [é em fevereiro

S: fevereiro né ... fecha parênteses

((risos))

T: eh: ... daí ... trabalhei um pouco com eles sobre isso e: ainda vou aproveitar pra aula que vem ... porque aí vai ser o dia pós ... dia dos namorados porque tem a expectativa né que é o antes e tem o depois

S: todas as histórias românticas

T: ou não ((risos))

S: ou não ... com as tragédias

T: eh: ... daí deixa só ... tem que falar assim também ... o que é que é pra fazer antes ou:

S: se tu quiser que eu faça alguma coisa pra preparar a aula aí tu me diga que eu faço

((muda o gravador de posição))

S: é que tua voz é baixinha por isso que eu coloquei mais perto ... da outra vez foi bem difícil de te escutar ((riso))

T: eh: ... então ... eh ta então tem que pesquisar um pouco antes ... uma: ... onde tá? ((procura em suas anotações no caderno)) ... histórias em quadrinhos da Maitena porque ela trata muito de relacionamentos e tal e vai trabalhar c/ um pouco com isso ... aí tem que pesquisar um pouquinho antes pra: preparar a ficha pra dar pra Tu. ((tutora)) pra ela dar uma revisada na ficha

S: ficha:? [que tipo de ficha?

T: [plano de aula

S: ta

T: eh:

S: tu me ensina a fazer o plano de aula depois?

T: ensino

S: já que sou eu que vou ter que fazer

T: ta

((risos))

T: eh: ... daí: uh: vai encontrar uma ficha ... uma história em quadrinhos pra: ... com relação aos a ... relacionamentos e

((interrupção – monitor entra na sala e coloca materiais))

S: então eh: eu perdi a meada aqui

T: eu também

S: eh: procurar eu vou procurar um: uma história em quadrinhos da Maitena

T: isso

S: que fala sobre relacionamentos e eu fui só até aqui

T: isso

S: ta

T: eh: e também tem que pesquisar um pouquinho sobre a Maitena pra poder falar pra eles na aula porque: provavelmente eles não conhecem Maitena ... eh: aí ... quando você encontrar você vai preparar um ... uma espécie de plano de aula que é o que Tu. chama de ficha

S: uhu

T: só que ela diz assim “manda uma fichinha pequena” e a pessoa manda só os tópicos e ela m/ aumen:ta enfim

((risos))

T: eh: ... daí você prepara com os recursos que você vai trabalhar ... na aula ... eh:

S: isso eu escrevo na ficha?

T: isso

S: recursos

T: os objetivos da aula o que você pretende trabalhar com aquilo ...

S: aí no caso recursos eu coloco lá “recursos ... eh quadrinho da Maitena”

T: isso

S: isso?

T: uhu ... eh: ((olha para suas anotações)) ... pera ... aí põe esses objetivos ...

S: e mais alguma coisa que você não lembra o que é

T: é eu não lembro

((risos))

T: eh: ... mas é que a aula tá mais ou menos preparada já

S: uhu

T: então com começa com atividade de: ... *pré-calientamento*

S: *warm* [up ... em inglês

T: [warm up
 ((risos))
 T: eh: ... sobre o pós dia dos namorados
 S: uhu
 T: eh: ... como é que foi o dia dos namorados de:les e tal
 S: ta isso eu vou perguntar pra eles?
 T: isso
 S: ta ... e deixo eles falarem
 T: deixa ... pode deixar ... eh: ... daí depois você vai apresentar a Maitena pra eles ... eh: a Maitena a: escritora e a: ... a história em quadrinhos ... uh: ... daí vai trabalhar um pouco com a leitu:ra
 S: ta mas essa apresentação eu faço como?
 T: eh: eu ia te passar mais lá na frente mas
 S: ah ta desculpa então fala ... tudo bem
 T: porque eu to só mostrando o plano como é que tá mais ou menos
 S: ah ta desculpa
 T: porque eu não vou ter que falar da aula mesmo? ... [depois ... então?
 S: [vai ... vai ... ah isso é pra eu escrever na ficha?
 T: isso
 S: ah: eu achei que já era a aula
 T: não a aula ainda não
 S: ta ah então na: na ficha tem um momento: sei lá os passos *steps* passos
 T: isso é tem
 S: sei lá: procedimentos ou sei lá que nome que se dá pra isso: tem esse momento aí [que aí eu vou escrever essas coisas?
 T: [tem ...
 isso eh
 S: ah: agora entendi
 T: era a palavra que eu tava procurando
 S: qual era a palavra?
 T: procedimentos
 S: procedimentos ta:
 T: eh: aí depois de ... entregar pra eles aí tem o momento da leitura ... daí vai ter um pouco um momento de fonética ... pra trabalhar ... depois eh: *escritura* a escrita trabalhar com a escrita que aí é o relato do dia dos namorados deles como é que foi
 S: uhu
 T: e: por último trabalha:r os pontos gramaticais que seriam os verbos no passado ... só mas aí: pronto ... aí você vai enviar pra Tu. ... Tu. vai enviar de novo pra ti ... você revisa e tal ... [e aí: na
 S: [alguma coisa especial pra Tu. não desconfiar que é que sou enviando no teu lugar?
 T: tem que mandar o e-mail em espanhol?
 S: ta
 T: eh:
 S: alguma dica do pro/ da própria ficha: alguma:
 T: não não tem ... não tenho características específicas ... eh: ... ta aí: ... tem ah sim depois que você achar a: a história em quadrinhos ... você também vai ter que enviar pros alunos porque aí eles já levam tudo impresso
 S: uh

T: e você não precisa gastar dinheiro com fotocópias

S: ótimo

T: ta eu te dou o e-mail dos alunos e depois você passa

S: e eu vou eu vou procurar aonde essa história em quadrinhos?

T: no site da Maitena

S: uh

T: tem um site dela ... eh: pronto esses são os procedimentos ... pré-aula

S: uhu

T: na segunda-feira às ... onze e: quarenta ... meio dia por aí ... T: tu va/ tem uma mini-reunião com a Tu. ((tutora)) sobre eh: sobre essas aulas sobre a aula ... também pode ser que ela ... só mais assim pode ser que ela dê uma: / algumas dicas sobre a aula ... repassar o plano de aula ... não tem muita coisa pra falar ... eh: daí como eu acho que: vai terminar um pouco tarde

S: a reunião com a Tu.?

T: é ... não dá tempo de você voltar pra casa

S: uhu

T: e: voltar pra cá aí você vai ficar direto ... aí tu come por aí se vira

((risos))

T: aí você ah é você pode: ... ter a companhia da I.

S: pra almoçar? ... comer por aí?

T: é ... que ela fica direto também ... pelo menos não fica só ... a não ser que: tenha algo a mais pra você fazer

S: tipo?

T: eh estudar alguma coisa ((riso. Aponta o dedo para F))

S: começar a fazer algum relatório

((risos))

T: algum trabalho de lingüística ... analisar imagen:s ... enfim ... eh: ... eh daí você almoça ... come bem prepara ... e vai pra salinha de apoio pra pelo menos ... pra assinar ... como é que chama aquilo?

S: a co/ a a [a coisa de frequência lá ... exato

T: [a ficha: ... é ... eh: sim daí passa no DLEM ... se bem que tá meio difícil de entrar no DLEM porque: tá em greve ... mas sempre tem uma alma ... que salva a pátria aí você consegue entrar lá ... eh: passa no DLEM eh: no armário de espanhol tem uns dicionários ... aí você pega os dicionários também pra levar pros alunos ... porque alguns deles não têm dicionários então ... como a gente sempre utiliza muito que eles não têm muito vocabulário então é sempre bom levar ... pega os dicionários e vai pra aula ... normal ... aí ... quando chegar na sa:la vai ter alguns poucos alunos uns cinco ... e você organiza tu:do em cima da mesa o que você vai usar ... seu lápis eh história em quadrinho: papel ... tudo / você já coloca em cima da mesa pra não ter problema de ficar abrindo e fechando a bolsa ... daí começa a aula ... mesmo com poucos alunos porque eles ... se atrasam muito e: se você for esperar eles chegar ... é três e meia: e eles não chegam então ... é um pouquinho complicado ... então você começa com quem tá na aula ... eh: também vai ter o problema porque tem que deixar a porta aberta ... e a janela aberta porque tá sem ar condicionado ... e aí o barulho é frequente mas você se vira nos trinta

S: duas opções ou o forno ou o barulho

T: se bem que também não venta naquela sala então ... é forno de todo jeito ... eh: ... ta ... ta: aí começa a aula ... fala tudo em espanhol ... ta “*buenas tardes como está: cómo están ... como fue el fin de semana*” ... eh: ... e daí você já puxa pra discussão da aula né que é o: dia dos namorados ... como foi o dia dos namorados ... eh: e aí você deixa eles falar ... pode deixar falar à vontade ... eh: a gente estabeleceu um acordo ... na nossa turma que é trabalhar com a: os cartões de: jogo de futebol ... dois cartões amarelos e um cartão vermelho

S: opa:

T: porque: eles tão falando muito português em sala

S: uh:

T: e: como tem essa: ... como é parecido com o português o espanhol então ... dificultou ainda mais assim falar muito português durante a aula ... então a gente estabeleceu um acordo de: desses de utilizar esses cartões ... então é assim não pode mais falar português na sala ... eh: quando alguém começar a falar português você mostra o cartãozinho

S: ah e tem o cartão mesmo?

T: tem o cartão ... mostra o cartãozinho amarelo ... aí a pessoa FALOU de novo português na aula você mostra o outro cartão ... FALOU pela terceira vez em português aí você MOSTRA o vermelho ... aí o vermelho eh quer dizer que você vai pagar uma prenda

S: ta

T: mas a prenda: ela é ma:is ... light ninguém vai dançar nada na hora da aula ... nem fazer coisas estrambólicas na/ eh: a pessoa que recebeu o cartão vermelho na aula que vem

S: uh

T: ela traz um: biscoito pra todo mundo: ... ou chocolate: ... pipoca bombom: alguma coisa

S: tem que trazer comida pro povo então

T: é comida

S: ta:

T: foi ideia do meu tutor ... eu queria co/ eu queria colocar assim ... sei lá a pessoa dança tango na sala

((risos))

T: mas o meu tutor [é mu/

S: [tocar castanholas

T: meu tutor é LIGHT então ... light entre aspas né porque trazer comida pro povo:

((risos))

S: é não tem nada de light nisso

T: então é trazer comi:da essas coisas assim ... eh:

S: e eles já sabem [eu não preciso dizer ... mostrei o vermelho

T: [eles já sabem ... eles já sabem ... inclusive na aula passada eu traduzi uma coisa e aí eu vou ter que trazer Doritos pra todo mundo

S: Doritos ... e a turma que escolhe o que é pra trazer ou:

T: é a turma que escolhe assim

S: é? ... fulaninho ganhou o vermelho e aí então vamos fazer uma conferência aqui do que ele traz e:

T: é

S: bacana

((risos))

T: é isso eh: ... aí você eu vou te dar os Doritos e aí você leva pra aula

S: ta ... e eu deixo o povo come:r durante [a aula?

T: [não aí come depois ... durante a aula não ... senão suja tudo lá ... depois a chefa vem reclamar comigo e:

((risos))

T: não da certo ... eh: mas isso o Doritos é só pro segundo pra segunda turma

S: ah ta

T: pra turma das cinco ... a primeira não teve PROBLEMA NENHUM ... eh então aí você fala ih já me perdi

S: você tava me explicando [da:

T: [ta: do procedimento de eles falarem né?

S: isso

T: aí você deixa eles falarem e tal ... se surgir alguma ... eh: ideia assim de pergunta assim pra você perguntar alguma coisa pra eles você pode perguntar naturalmente não tem problema

S: uhu

T: e aí *presentar presenta:r* ... apresentar Maitena pra eles ... se eles conhecem Maitena: ... se têm alguma noção de onde ela é: ... ou o que que ela fa:z e aí falar que ela é uma: escritora argenti:na ... que ela escreve ... histórias em quadrinhos eh ... na verdade não tão histórias em quadrinhos mas tiri/ tirinhas cômicas

S: uhu uhu

T: sobre relacionamen:tos sobre as mulhe:res eh ... e que ela não é só conhecida não só na Argentina como também nos países que falam espanhol ... eh esse tipo de coisa

S: uhu

T: e aí ... eh ... e aí apresentar pra eles as tirinhas que você vai levar ... no caso eles já vão tá com as tirinhas que eles imprimiram em casa

S: e provavelmente eles já vão ter lido então

T: é

S: por que né?

T: uhu eh: e partindo desse pressuposto que eles leram T: então você pergunta se alguém já leu ((as tirinhas)) se entendeu alguma co:isa se ficou difícil de entender ... e aí: escolhe uma pessoa ... pra ler na sala ... se eh ... mas aí como são vários quadradinhos eu acho que não tem problema escolher várias pessoas cada um lê um quadradinho

S: tem algum preferido pra: ... [que seja escolhido?

T: [não ... não: nenhum preferido ... eh: ... geralmente os próprios alunos apontam

S: ah é?

T: “fulaninho lê”

S: aí o fulaninho lê pronto

T: não nem sempre

S: nem sempre

T: outra pessoa assim do nada aparece “eu” ... e lê ... aí eles vão ler eh: ah não desculpa ... antes da leitura eh Tu. va/ esqueci desse detalhe Tu. vai dar um quadrinho ... que tem: as relações de: COMO ler ... né assim pra trabalhar entonaçã:o ... eh prestar atenção no nas interrogações exclamações nos nas vírgulas essas coisas ... aí você mostra esse quadro pra eles ... você pode: copiar no quadro: ou apenas falar ... pra eles como é que: procedimento da leitura

S: uhu

T: aí depois desse quadro é que eles vão ler

S: certo

T: ta? ... aí eles vão ler

S: e se algum eh: não prestar atenção pra essas coisas ... sei lá falar uma ali em vez de: tem uma pergunta lá e em vez de ler com entonação de pergunta f/ faz com uma entonação normal como é que eu ajo?

T: você faz perguntas muito difíceis

S: se for muito difícil não precisa responder

((risos))

T: pode pensar um pouquinho?

S: pode pode ... mas também não precisa responder

T: é ... ta perai ... eu não sei

S: não sabe ... tá bom

T: eh: ... que agora eu fiquei com a pergunta

((risos))

T: eh: ... ta ... eu acho assim que: depois da leitura de TODOS lerem aí: pode voltar pro quadro e: re-explicar o quadro o:u algo assim ... mas não há nada definitivo assim na minha cabeça ... enfim eh: ... daí e como eu não tenho o: ... a tirinha eu não sei explicar mas assim de acordo com o: o assunto que tiver lá você trabalha com aquele assunto também ... traz bem pra realidade deles assim se: ... eh se já aconteceu alguma coisa parecida com e:les ... se eles estivessem naquela situação o que é que eles fariam ... se eles reari/ re-a-gi-ri-am da mesma fo:rma ... esse tipo de coisa

S: uhu ... isso oralmente?

T: oralmente

S: uhu

T: aí ... também voltar pra essa questão de como foi o dia dos namorados

S: ta:

T: né ... eh: ... e aí ... pedir pra que eles escrevam um relato ... não assim geralmente eu peço parágrafo mas ... com esse eu não posso pedir só um parágrafo porque tem gente que: ... desenvolve um pouco mais ... T: então você deixa eles livres né e pede pra eles escreverem um relato sobre: como foi o dia dos namorados ... e também eh: e como: ... antes eles já vão falar né no começo da aula ... já vai ter alguma coisa assim que eles vão falar passado eles não vão saber falar muito bem porque a gente não trabalhou os passados ainda

S: ta

T: vai ser a primeira ... aula

S: uh

T: então você: aproveita também o que eles tiverem falando e coloca no quadro pra poder EXPLICAR ... futuramente

S: uhu

T: a gramática ... eh: e no texto ((relato)) também vai aparecer muito essa questão dos passados

S: passado

T: e aí ... eh no final da aula ... no final

S: ta aí eu dou o tempo pra eles escreverem o relato em aula?

T: isso ... isso

S: aí eles vão ter as dúvidas vão pedir e tal sem problema? ... e eu vou ajudando numa boa?

T: isso ... você fica nesse ((?)) dá um tempo pra eles pensarem ... acho que uns cinco minutos depois você começa a circular pela sala ... e aí: vai ajudando eles também dá os dicionários deixa os dicionários circulando entre eles pra poder ajudar também

S: uhu

T: eh: ... e deixa eles também serem bem criativos né por exemplo se eles quiserem fazer um relato diferente por exemplo: eh ... um DIÁLOGO por exemplo com: aconteceu um diálogo entre um casal você deixa eles fazerem

S: ta

T: eh: ... e aí depois que: eles tiverem terminado o texto ... aí você mostra pra eles as regras ... gramaticais ... e como mais ou menos como se: deve falar

S: mostro no quadro: ... no: falo:

T: no quadro ... mostra no quadro coloca ... eh: como eles já v/ por exemplo eles podem ler depois o relato então você eh: aproveita alguma fras/ as frases deles coloca no quadro e a partir daí você explica

S: ta

T: a como: ... como são feitos ... como são feitos o passado?

S: como se forma

T: é como se forma os passados ... eh: daí eles vão querer copiar também o que tá no quadro aí você deixa eles copiarem o que tá no quadro ... e aí você faz a chamada

S: ah no final da aula

T: é ... eu fa/ assim antes eu fazia no meio que é uma ho/ são duas duas faltas ... são duas presenças ... aí: eu fazia no meio da aula ... mas aí agora como ah ai ... que eu já decorei o nome de todos ... aí eu já sei mais ou menos

S: ah então eu não preciso chamar em voz alta

T: não você já vai marcando ... eh: ... daí pronto ... eh: como eles vão ve:r ... é complicado como eles vão ver a questão da gramática ... os passados no final você não deixa que eles entreguem o relato ... na hora assim ... pede pra eles levarem pra casa e com aquela explicação eles fazem refazem

S: uhu

T: em casa ... “reconstroem a escrita em casa” ((lendo do plano)) ... e quem ... quem já ter/ já tá terminando também ... aí vamos ver então ... eh: ... e assim se eles tiverem alguma dúvida podem entregar o: ... pra você corrigir depois

S: os relatos ... entregar depois

T: uhu ... e também: no final da aula lembrar pra eles que: ... no dia quinze ... que é quarta-feira é a enteg/ entrega da biografia

S: ta

T: todos eles terão que entregar ah: entregar a biografia ... na quarta-feira eu até mandei um e-mail dizendo que eu não recebia depois do dia quinze ... então quarta-feira todas as biografias terão que ser entregues

S: uhu:

T: eh: e também eles vão perguntar “professora quando é o último dia de aula?”

S: uh

T: aí você fala que: dia vinte e dois ... encerra tudo

S: vinte e dois de junho?

T: é ... e vai ter a prova oral é o dia da prova oral ... dia vinte e dois ... uh: ... é eu acho que só ... são esses os procedimentos ... para a segunda-feira

S: para a segunda-feira ... muito bem ... ah e aí com a segunda turma eu vou comer Doritos depois então ... então tá ... eh: ... isso?

T: isso

S: ah então não tem problema se não almoçar na segunda depois tem Doritos

((risos))

T: mas Doritos é só no final da aula

S: é só sete horas da noite né?

T: é

S: tá certo

T: vai demorar um pouquinho ... eh: ta: na segunda ... só uma questão de: ... horário no final ... que aí: ... d/ dez pras sete chega o outro professor ... noc noc noc ... eh: mas aí geralmente já termina a aula de dez e: dez pras sete

S: e ele bate na porta antes?

T: não ... ele bota a cabecinha assim

S: ah ta

T: eh: ... eh ele sempre pergunta “*ola ¿que tal? ¿Cómo estás? ¿Cómo están tus clases?*”

S: ah o profesor da outra

T: é

S: uh ... ele ele *habla español* então

T: *un poquito*

((risos))

T: eh: e aí você responde pra ele em espanhol também

S: uhu

T: mas logo tem uma linha um pouco tênue você fala português ... eh: ... geralmente ... fala sobre as aula:s sobre o final do curso: ... e agora sim também sobre a UFMG ((riso)) ... eh: ... daí você deixa o professor lá preparar a aula dele

S: uhu

T: na sala ... eh: ... ta e aí você vai pra casa feliz

S: cansada e morrendo de fome

((risos))

T: pega dois ônibus

S: e vai pra casa ... ta eh: ... pois é você falou que é pra eu abrir as coisas em cima da mesa né então na verdade pra essa aula aí o que eu vou levar é: as tirinhas da Maitena mesmo ... é isso não é?

T: uhu ... e: só tira o pincel também da bolsa ... ah tira o: pincel ... a:s cadernetas tira logo também pra poder colocar falta presença ... só

S: só ... ta ... uh: ... mais alguma coisa que você lembrou? ... do e-mail da Tu. da ficha do: da aula em si ou antes da aula depois da aula durante a aula? ... mais algum ... detalhe?

T: não

S: não então ta ... muito obrigadíssima mais uma vez ... muito muito muito obrigada

Sessão: 3**Local:** ambiente 01 – CCHLA / UFPB**Data:** 19 de setembro de 2011, 11h

T: problematiza:r ((continuando conversa anterior))

S: ta bom eu vou tirar aquilo ali não sei eu já to gravando ta: eu não sei de onde é que tiraram o problematizar ... ta mas agora eu não problematizo mais nada esquece que sou eu agora eu sou só a pessoa que preciso ENTENder ... eu sou só a pessoa que sou bem parecida com você e que precisa entender a sua aula ... como você está planejando as suas próximas aulas suas próximas atividades os seus próximos MOVimentos enquanto professora pra poder te substituir então a partir ... de HOJE de tarde

T: opa

S: ou a partir de amanhã: você que decide a partir de quando eu vou poder te substituir e você vai me dando as instruções então de: ... de como eu devo agir ... pra poder ficar no teu lugar então e que a nossa troca não seja percebida ta: o pro/ o o o: o exercício imaginativo continua o mesmo

T: uhu

S: ta: a ideia AINda é que eu vá te substituir ... que eu vou agir no teu lugar ... e que você então vai me: me ensinar a ser Taylor professora Taylor

T: ok: eh então ... HOJE te:m ... ((meche em suas anotações para as aulas da semana)) umas dúvidas ainda porque: ...

S: só contextualiza pra mim entã:o que mu/

T: ta

S: que mudou tuas tu:mas do semestre passa:do

T: na verdade eu to com: os mesmo alunos ... só que a gente agora tá no nível dois

S: uhu ... então as mesmas turmas que eu encontre:i [semestre passado

T: [i:sso

S: do espanhol um: a das três e a das cinco da tarde eu vou encontrar

T: isso

S: as mesmas figurinhas lá

T: é só que com os me/ alguns rostinhos faltam ... e alguns alunos mudaram de horário

S: tá bem

T: ta? ... então eh: ... a gente já viu umas duas unidades do livro ... e: agora ... na semana passada eu tava fazendo com eles uma aula diferente porque no calendário eu coloquei ... eh: que pelo menos uma vez por mês ou depois de duas unidades teria uma: coisa diferente na aula um fi:lm e ou um texto literá:rio e trabalhar com eles outros aspectos culturais também ... não só ficar preso ao conteúdo do livro: essas coisas ... eh: e também porque o conteúdo do livro tá bem repetitivo porque a gente já viu muita coisa ... e: ele tá se repetindo de novo e aí eu acho que fica mu:ito: exaustivo pra eles “ah to vendo isso de novo então quer dizer que eu não to aprendendo NADA novo”

S: uhu

T: eh então na aula passada a gente TENTOU ver um filme ... “Como água para chocolate”

S: ta:

T: eh: e/ só que foi bem difícil ... porque: eu tinha reunião com a minha tutora ... de meio dia ... e: na verdade eu tinha preparado uma aula e: da mesma f/ ela pediu pra eu trazer um filme e eu trouxe filme ... e aí ela conseguiu pra mim o datashow e o computador e o sonzinho ... daí eu fui com o datashow computador e sonzinho LÁ pro CCSA

S: que é a tua sala normal

T: que é a minha sala e: eu coloquei tudo lá só que: quando eu fui ligar o computador a tomada do computador não encaixa na tomada de lá ... aí eu VOLtei pro DLEM tentei pe/ conseguir a extensão mas não tinha NEM na tradução também na tinha ... liguei pra C. ((coordenadora da área)) a C. não tava na universidade ((rindo))

S: uhm

T: aí: uma aluna minha que mora aqui perto aí ela foi em casa pegar uma extensão uma extensão não um adaptador ... só que o adaptador também não entrou na tomada ... aí eu aproveitei que o computador tava com: bateria e: a gente assistiu o tempo que o computador estivesse disponível ... e a gente assistiu acho que u:ns cinquenta minutos do filme ... na primeira turma ... e aí eles tavam loucos pra saber o final da hisTÓria e tal ... só que aí como só b/ só cumpri:u ... uh só-fo-ram cinquenta minutos de aula ainda sobrou: um bocado sobrou um tempinho ... e graças a Deus eu tinha preparado a aula e aí eu parti pra ess/ pra outro assunto que não não tinha nada a ver com o: / eu achei horrível porque não tinha nada a ver com o filme ... mas foi o único jeito que tinha de né ... de continuar a aula

S: isso foi na q/ na: [quarta?

T: [na quarta ... e: aí eu continuei a aula com eles e uma coisa que eu tô f/ fazendo esse s/ semestre que eu não fazia no: no outro e: também porque: ... alguns deles reclamavam muito porque eu não usava o livro na sala de aula

S: uhu

T: então tipo: eles tiraram xerox mas ... né? ... então eu tô usando um pouco mais o livro ... esse semestre ... e aí a gente começo:u com uma discussão de características sobre os bairros sobre a cida:de de João Pessoa

S: isso foi na quarta depois do filme?

T: isso

S: ta então é com essa temática que eu entro na aula hoje?

T: então eh: a minha tutora falou que ia tentar conseguir a sala pra mim ((ri)) então você tem que ligar pra minha tutora antes pra saber se ela conseguiu alguma coisa ou não ... e: liga não manda mensagem mesmo ... eh: senão daí você tem que voltar com essa temática

S: ta se ela conseguiu: [a sala

T: [a sa:la aí passa o filme ... termina de passar o filme

S: e o filme vai da:r no tempo?

T: dá

F: dá?

T: porque falta: ... o filme é uma hora e quarenta ... então faltam a/ ainda quarenta minutos aí você faz uma pequena discussão com eles sobre o filme ... e eu ... no caso você vai pedi:r ((rindo)) eh: pra que eles façam um: ... primeiro na sala que eles coloquem em: em tópicos os eh: as impressões deles sobre o filme

S: depois de assistir ele todo ta

T: e em casa eles fazem um texto mais elabora:do como/ como se fosse uma resenha só que: ... mais assim ... aí como é que eu explico isso? ... é como uma resenha eles vão esc/ uma resenha ((ri))

S: ta me explica passo a passo assim ta termina o/ termina o fi:l/ eu passo o filme consig/ né a: nossa tutora consegue a sa:la eh: eu vou com os alunos pra essa sa:la

T: isso ... é você tem que deixar um aviso lá na sala

S: ta

T: e você vai pra outra sala

S: uhu:

T: e: ... daí você passa o filme o filme termina ... e você fala pergunta pra eles o que eles acharam se eles gostaram se: eles pensaram que a história ia terminar daquele je:ito e se: não fosse qual outro final da história que eles ... preferiam ver

S: isso eu peço pra eles fazer individualmente?

T: não pede pra eles falarem assim

S: no: grande grupo?

T: é ... porque eles falam essa é a turma que fala

S: ta:

T: na outra turma que não fala aí então você pede que eles façam mais assim: eles falam muito pouco e eles TRABALHAM melhor em grupo quando eles trabalham em grupo: então o GRUPO fala eu acho incrível isso

S: ah é?

T: é ((ri)) então eh pede pra que eles façam em grupo na outra turma ... eh: ...

S: e na outra turma: eh eles já assistiram também um pedaço do filme?

T: é

S: foi também? Também conseguiu passar o:s

T: é ... porque eu invadi uma sala

((risos))

T: eu invadi a sala quinhentos e treze ... aí eu passei o filme até uma:s cinco pras sete porque já tinha gente querendo entrar na sala e eu acho que a professora

S: da quarta-feira?

T: quinhentos e treze

S: quinhentos e treze ... sou eu

((risos))

T: porque já tinha gente querendo entrar na sala e eu “rapaz esse povo tá chegando muito cedo” ((ri))

S: é: quinhentos e treze sou eu na quarta-feira mesmo ((ri))

T: enfim eu invadi a sala ... aí eu consegui ... colocar a tomada no computador:

S: ta:

T: sim e aí eles assistiram um pouco mais ... né avançaram um pouco mais no filme do que a outra turma

S: então

T: por causa disso

S: a turma da cinco vai ter mais tempo pra: pra: pra fazer o que mesmo? ((ri))

T: ((ri)) eh

S: como é qu/ o que que eu peço mesmo?

T: ta primeiro uma discussão ... sobre: as impressões que eles tiveram do filme: e: se eles imaginavam que: o filme ia terminar daquela forma e se não terminasse se eles fossem o/ os diretores do filme que final eles dariam

S: ta:

T: e: depois você pede pra que eles coloquem no papel: isso e em casa eles organizem o texto e tragam na próxima aula ... perguntas?

S: eh: uhm: se eles me perguntarem ... “quantas linhas tem que ter o texto que tamanho como é que é o que que tem que fazer?” el/ eles não sei talvez eles não perguntem porque talvez não seja o estilo deles ... o que eu o que eu espero: o que eu posso esperar né quando eu falar pra eles

T: uhu

S: “então ta agora vocês já conversaram ta ta ta ta ... tiveram suas ideias agora vão pra casa produzir um texto” o que que posso esperar de perguntas deles ou nada

T: eles podem perguntar “ah professora como é: quantas quantas linhas” então você deixa eles mais livres porque: ... semestre passado eu pedia parágrafos ... ma:s aí quando eu cheguei na hora da biografia ... aí isso mudou:u muito ... porque biografia não é só um parágrafo

S: uhu

T: né são vários parágrafos e você tem que: desenrola:r e sabe:r conectar um parágrafo com outro: e essas coisas .. então você pede que eles façam um texto contanto que seja uma página ... não precisa também

S: uhu

T: fazer como o menino fez uma biografia de: dez páginas encadernado e: etc ... mas um te:xto ... quinze linhas vinte linhas ... que se organize ... eh: pode dar a dica pra eles também olharem resenhas do filme na internet: ... coisa

S: uhu ... e eu digo pra eles aproveitarem a discussão que tiveram na: aula

T: uhu

S: pra botar coisas no texto

T: isso

S: ta: ... e: eles vão perguntar se vale nota ou não?

T: vão eles vão perguntar “ah e isso conta ponto?” você diz que conta ponto mesmo que: você: olhe o texto só: e: mas ... eles precisam produzir alguma coisa então ... mesmo que: você esteja mentindo pros seus alunos ((rindo)) ... mas eles a gente sabe que eles só fazem se: vale ponto se não valer ponto ninguém faz ninguém entrega ninguém faz nada ... é a verdade ((ri))

S: ta:

T: mas

S: muito bem daí tu/ agora tu termina com a aula depois eu vou perguntar o que que eu faço com esses textos aí

T: ta

((risos))

T: eh: então aí: depois da discussão a aula vai ficar um pouco quebrada porque: o próximo assunto das unidades não tem: conexão na verdade ... tem cone/ o filme tem conexão com: a unidade que a gente já viu que foi sobre comida

S: ta:

T: que a gente viu DUas aulas sobre comida ... e: o filme tem mais a ver com essa unidade aí e agora a gente passa pra outra completamente difere/ diferente ... que aí: fala sobre o bairro ideal ... então o plano já tá pronto ... desde a semana passada e: começa sempre com a discussão sobre: as características dos bairros daqui de João Pessoa se: as pessoas costumam sentar na calça:da pra conversa:r se: eh: determinados bairros escutam determinadas mú:sicas ... eh se oc/ se ocorrem festas nesses ba:irros sabe uh essas coisas assim

S: ta como eu conduzo essa parte?

T: então eh: ... sempre tem que fazer perguntas pelo menos na/ na primeira tu/ no primeiro grupo qualquer pergunta que você f/ fizer de primeira eles já vão responder e um puxa pro outro que o outro fa:la e: um fala demais e fala fala fala e aí você deixa eles falar

S: ta

T: não tem problema nenhum eh: uma palavra ou outra que eles falare:m errado você “ah é: tal coisa” ... e eles já: tomam consciência disso ... eh também não precisa ficar corrigindo tudo o tempo todo ((sussurrando))

S: como eu escolho essas palavras?

T: geralmente uma outra que você: que você SABE que eles já sabem mas que ele fala errado porque ele tá falando ali

S: uhu

T: porque quando às vezes a gente se empolga demais e fala ... sem ... pensar direito

S: e como eu faço a correção?

T: ((suspira e faz gesto à sócia, indicando suposta irritação com as perguntas))

((risos))

S: ué se eu fizer a correção de um jeito diferente de como você normalmente faz eles vão se dar conta de que não é a Taylor

T: ta: então eh ... por exemplo eh tem que pegar um exemplo pra isso

S: tá bom

T: eh: ... se eles falam “hoje eu tomei muita água” ... “*hoy bebí mu/ muy agua*” não é *muy é mucha* “ah então você/ ¿has bebido mucha agua hoy?” “*ah: si mucha*”

S: uhu

T: só pra eles ... terem: uma luz ((ri))

S: uhu

T: eh: ... perguntas?

S: não to: to acompanhando aqui

T: tá só ouvindo a coisa

S: to/ to aqui imaginando a aula

T: ta

S: faço perguntas ... [dessas que você foi falando sobre o bairro e eles

T: [é ... isso

S: a primeira turma vai: vai conversar?

T: ((acena com a cabeça)) ... eh: daí pra vai tentando puxar pro texto e: aí você pergunta se aqui no Brasil ... tem muita gente de outros países eh: e eles vão falar que não que sim que talvez ... que depende e aí você pergunta se: aqui no Brasil tem bairros ... que: sejam por exemplo um bairro de: pessoas argentinas ... um bairro de chineses ... e eles vão falando ... que: bom nessa primeira turma a gente já teve um pouco dessa discussão e aí eles falaram “ah em São Paulo tem um bairro de chinês de japonês de italiano” ... eh: e aí eu perguntei pra eles se: existia fora do Brasil um: um país que tivesse um: bairro: brasileiro ... eles “ah deve TER ... se tem de outros países aqui então: o deve ter” ... e aí eu perguntei ... “como deve ser um bairro desses? Um bairro brasileiro?” ... e: a primeira turma já sabe então eles falaram um pouco de: “ah deve ter samba foRRÓ chuRRASco não sei o QUE” ... falaram tudo e aí e aí a gente não viu o texto ah eh: o texto é esse aqui ((mostra a página do livro didático)) ... “poder latino” ... que também eh fala sobre: ... como pelo título já ... dá pra ver eh: bairros de latinos em outros países

S: uhu

T: então: o principalmente nos Estados Unidos e aí ele fala como são os bairros de povos latinos nos Estados Unidos restaura:ntes a música que to:ca ... que é completamente difere:nte ... essas coisas

S: uhu

T: eh:

S: posso fazer uma pergunta?

T: pode

S: eu faço algum registro das / das coisas que os alunos forem falando nesse momento inicial?

...

T: uhm:

S: não?

T: não ... [geralmente

S: [porque na primeira turma essa conversa já foi então né?

T: é

S: eu vou ter que começar a partir de outro ponto então essa conversa que você ta me dizendo aí: eu vou fazer na: na segunda turma

T: isso

S: ta ... geralme:nte você ia falar?

T: ih: esqueci

((risos))

T: esqueci ...

S: tá bom

T: enfim ... eh: ...

S: estávamos falando do texto que fala disso disso que é:

T: uhu

S: é:

T: ah lembrei

S: então ta

T: eh: ... algumas vezes eu anoto o que eles tão falando quando por exemplo ... eles já sabem ... que eles cobram muito a gramática ... então às vezes eu anoto algumas coisas que eles falam e eu: vou colocando no quadro ... frases soltas ... e eles já se tocam “ih: tem alguma coisa erra:da”

S: ((ri))

T: aí ... eu pergunto pra eles “e essa frase aqui? ... como é que tá?” “ah professora não devia ter outro ... outra coisinha no lugar” “ah: então tá certo” coloca lá a coisinha no lugar

S: ta

T: “e essa daqui?” “ah professora eu não sei o que é que tem errado” “mas se a gente falar assim seria certo?” “ah: é: professora é assim mesmo” ... leva um pouco ... da gramática mas faz eles pensarem assim

S: uhu

T: eh: ... enfim ... sim então eles vão ler o texto individualmente primeiro ... em silêncio ... e aí depois ... eles vão ... ler em voz alta na primeira turma se você perguntar ... “quem quer ler?” já vai todo mundo já se ... eh uma menina lê o outro e a out/ não precisa nem perguntar o próximo parágrafo que a outra já leu o parágrafo e: o outro também leu: e assim vai

S: então na primeira turma eu não preciso guiar [eles vão

T: [é: mas na segunda já é diferente ... então na segunda se eu pergunto “quem quer ler?” ... silêncio mortal na sala ... e: aí você diz “FULANINHO leia” ((ri)) porque senão a aula não anda ... então o Fulaninho lê e aí eles já ficam lá esperando que outra pessoa leia

S: uhu

T: né que EU diga o nome da outra pessoa então a outra [pessoa vai

S: [a cada parágrafo ... uma:

T: a cada parágrafo você chama uma pessoinha diferente

S: ta

T: eh: ... ah e: ... também escolhe as pessoas que não falam muito durante a aula pra ... pra ler que pelo menos elas ficam mais ... com vontade de participar na aula que tem gente que não fala nada na aula ... mas aí eu peço pra eles lerem e aí eles já ficam um pouco mais assim “ah a professora me chamou pra ler”

S: coisas que podem acontecer de imprevistos na leitura? ... nessa: nessa parte? ... que eu preciso estar preparada?

T: a/ às vezes eles perguntam eh algumas pronúncias de algumas palavras ... você fala normal não tem problema ... eh: só isso

S: só isso?

T: é ... uhm: ... aí depois desse texto ((do livro didático)) ... volta pra aquela primeira discussão ... e aí você pergunta se eles imaginavam que seria assim um bairro: latino em outros lugares pelo menos na p/ eh: ... eh se: é o que é mostrado nos filmes hollywoodianos aí todas essas coisas ... enfim e: daí: vem pra cá ((folheia o livro didático)) ... que é esse texto que: fala de vários bairros de: uma cidade ... e: eles têm que descobrir essas ... essas pessoas aqui ((aponta para imagens no livro)) de que bairros el/ em que bairro elas vivem

S: ta:

T: primeiro: nem coloquei ((falando para si)) ... mas primeiro ... eh pede pra eles lerem e aí: eles vão ... fazer essa: atividade ((do livro)) individualmente / isso ... não tem problema ... eh ... e aí depois você confere com eles se tá certo

S: confiro como?

T: uhm: ... ta você vai lendo ... dessa vez VOCÊ lê

S: ta

T: eh: vai lendo e aí eles vão respondendo ... e aí você vê se realmente tá de acordo com o texto aqui

S: uhu isso na/ na turma toda

T: eh: ... e aí depois tem um áudio ... então isso indica que se o filme não der certo você vai ter que pegar o sonzinho lá na sala de apoio e levar pra sala

S: ta ... sim porque se o filme der certo eu não eu não vou ter tempo de fazer tudo [isso

T: [tudo isso é

S: onde é que tu imagina até onde que eu vou conseguir ir se o filme der certo?

T: eu acho que: ... chega: até aqui

S: na primeira turma?

T: é

S: e na segunda:?

T: na segunda eu acho que só fica: até o: texto o primeiro texto

S: ta

T: eu acho ... eh ... vai depender muito porque às vezes na segunda turma: ... eles fazem tudo muito rápido

S: uhu

T: e eles querem tudo muito rápido também ... então ... eh: não dá pra ficar enrolando com eles ... porque: eles falam “ah é isso” pronto acabou ... eles são bem objetivos também

S: ta

T: então: às vezes pod/ pode até ser que ande um pouco mais a aula por causa disso ... uh: ...

S: então se não der certo o filme eu vou ter que ir na salinha de apoio pegar o som: o radinho lá pra:

T: é

S: ta

T: ah: ... ah ta aí: tem esse segunda: terceira atividade que é: ... um áudio do livro que eles vão ter que escuta:r o cara falando e vão ter que: descobrir em que bairro desses daqui: ele vive

S: uhu

T: e aí você vai colocar duas vezes ... eh: ... e: na segunda v/ não e aí na terceira ve:z ... se el/ não é assim se eles tiverem alguma de que b/ em que bairro ele vive aí você coloca uma terceira vez ... só que aí a terceira vez você coloca você vai pausando o a/ o áudio e va:i perguntando pra eles o que eles entenderam se eles não entenderam n/ nada ... aí você fala “ah ele falou isso isso e isso”

S: ta: ... mas isso só se eles tiverem muitas dúvidas

T: isso

S: se não tiverem?

T: aí ((ri e faz sinal de continuidade com as mãos))

S: ((ri)) *por supuesto*

T: bah:

S: certo mas se eles não tiverem muitas dúvidas em passo duas vezes

T: isso

S: e:?

T: e aí você vem PRA c/ eh pergunta qual é o bairro que ele vive como eles chegaram a essa conclusão em que fala eles viram que: dava pra chegar a essa conclusão

S: ta

T: né: e: ta ... aí depois ((fala consigo mesmo, inaudível)) começa do fim da unidade

S: tá que nem caranguejo isso aí

T: ((ri)) eh: ... aí ... partindo DESSE texto porque aqui fala os lugares eh fala do bairro e: ... que coisas tem nesse bairro ... e aí fala de restaura:ntes e tal não sei o que ... e aí você pergunta pra eles quais os lugares preferidos d/ de João Pessoa deles e aí eles vão fazer uma: lista ... de lugares preferidos ... individual mas não precisa entregar .. e aí depois cada um vai fala:r seu lugar preferi:do e tal ... porque: aí isso puxa um pouco pra próxima atividade que é: “*vamos a sonhar*”

S: essa lista dos lugares preferidos não tá no: não tá no livro aí

T: tem uma atividade parecida

S: ta ... mas não é exatamente essa

T: é

S: ta então vamos sonhar

T: isso ... e aí eles vão fazer aí você div/ eles vão se auto-dividir eu acho ... em grupos eh: em grupos de quatro ou três depende do: número ... em grupo:s e aí eles vão construir o seu bairro ideal ... e aí eles vão coloca:r tudo o que eles quiserem nesse bairro: se eles vão querer restaura:nte ou não se eles vão querer padaria farmácia: todas essas coisas ... eh: e aí como eles vão trazer dicionário e aí você deixa eles usarem o dicionário também é bom porque: eles vão adquirir vocabulário ... uh: ta

S: ta mas como: ele:s eles vão escrever esse bairro ideal?

T: é eles vão escrever e aí ... aqui no livro tem um: mais ou menos ... um: ... um guia

S: ta

T: eh: de como fazer por exemplo: você eh ... “que nome você vai dar pra esse bairro: onde ele vai fica:r como é: o que tem nesse bairro?” ... aqui tem “que tipo de gente vive” mas eu acho que essa parte eles não deviam colocar ((rindo))

S: uhu

T: mas assim: pelo menos o nome do bairro: onde ele vai ficar situado: como ele é: e o que tem:

S: ta

T: porque na verdade: o bairro: quem vai criar é: são eles então ELES que vão mora:r nesse bairro ... e aí depois de tudo isso

S: “professora é pra entrega:r?”

T: é: ((ri)) aí você ped/ pede pra eles entregarem: porque: essa vai ser a primeira atividade que eles vão entregar de fato

S: ta ... uhm

T: na primeira turma na segunda eles já entregaram uma atividade antes ... porque como são turmas diferentes então tem: algumas atividades que têm que ser adaptadas ou então como: a segunda turma ... às vezes ... faz tudo muito rápido e termina tudo muito cedo então tem que ter umas atividades a mais ... pra eles e então na: na aula antes do filme eu pedi que os alunos da segunda turma fizessem uma receita ... que eles gostassem que fosse uma receita real e: só que eles fizessem essa receita em espanhol

S: uhu

T: então eu pedi que eles fizessem isso em sala e: em grupos então eles já entregaram essa atividade então pra essa segunda turma essa vai ser a segunda atividade que eles entregam ... eh: ... pronto acabei ((ri))

S: ta mas isso tudo não é pra: só pra aula da segunda então ... não é? ... isso aí tu me contou as aulas da: da semana ou não?

T: é porque na verdade se o filme funcionar

S: uh

T: aí: vai fica:r uma parte dessa aula: pra quarta-feira

S: ta

T: ma:s se o filme não funcionar então essa aula toda é pra hoje

S: pra hoje ... ta

T: e pra quarta-feira: aí: ainda não tem nada preparado ((rindo))

S: aí eu vou ter que preparar a aula da quarta então

T: isso

S: ta: ... [e: ta

T: [eh: ... na hora do almoço

S: ((ri)) hoje?

T: sempre tem um tempinho que: sobra então eh: você dá uma olhada no livro se: tem alguma coisa interessante ... geralmente não tem ... ma:s você olha o livro e aí pode ... da:r alguma: dica assim de fazer alguma coisa ... pelo menos se: você não quiser utilizar o texto daqui: mas ... você procura em outros lugares depois em casa

S: ta

T: mas você dá uma olha:da vê se: pode aproveitar alguma coisa daqui: na próxima aula e tal

S: ta e na próxima aula eu vou ter que cobrar então os textos os textos produzidos sobre o filme

T: isso

S: uhm me ensina a cobrar texto?

((risos))

T: eh: ... olha minha carinha pra quem vai cobrar texto ((ri)) eh eu só olho pra eles me/ ... eh “cadê os textos?”

((risos))

T: então eles vão entregar alguns deles já vem: ali na nem precisa pedir ... e: eles “toma professora o texto que a senhora A SENHORA pediu”

S: uhu

T: alguns me chamam de tia

S: opa

T: é ((ri)) porque: ... por causa da minha carinha

S: uh

T: eles me chamaram de se/ me chamavam de senhora alguns me chamam ainda mas aí eles falaram que: isso não combina comigo que: uh eu não devo ser chamada assim: e: eles disseram que é muito estranho chamar “você de senhora” ... e aí alguns deles me chamam de tia ... chamam tia Taylor

S: ta: ((ri))

T: eh:

S: então eu n/ eu não poso estranhar quando [alguém me chamar de tia na sala

T: [é isso

S: ta ... vai acontecer então

T: eh: ... mais alguma coisa?

S: você tava me falando do texto que eles entregam:

T: é eles entre/ alguns entregam... e: quem não entregou aí não sei o que faz mas geralmente eu pedia que quem não entregasse na na: quarta que entregasse na segunda

S: ta

T: mas aí quem não entregar na segunda aí então ... não precisa entregar mais ((faz gesto de irritação))

S: mas eu imagino que esse gesto eu não posso fazer pra eles

T: não ((ri))

S: ((ri)) vai ficar só implícito

T: é .. você só pensa

S: ta: ... e eu faço o que com os textos?

T: você LÊ ... cla:ro

S: na aula?

T: não ah então se: duran/ durante a aula vai ter algum tempo que eles vão tá fazendo alguma atividade ... então você começa a ler e vai mar/ CIRCULando algumas coisas que você vê que: não era pra ser assim? ... poderia ser de outra forma? ... você vai circulando só ... ma:s aí você deixa um pouco de lado também e passa nos gru:pos ... vê se eles precisam de ajuda em alguma coisa vê como tá andando a ativida:de e tal e aí você vo:lta um pouqui:nho ... sempre assim

S: ta

T: eh: ... e el/ ah: lembrei eles vão perguntar de uma atividade da: que eu enviei por e-mail ... que é uma atividade bem grande ... mas é pra: suprir as aulas que não teve no feriado de sete de setembro

S: uhu

T: porque: vai ter muito feriado nas quartas-feiras e então eu p/ ... passei a atividade pra também ... eh: ... suprir um pouco do que faltou ... durante esse tempo ... e aí eles vão perguntar “ah professora eu não entendi:” ... e aí você fala “então: é pra imprimi:r as páginas de três a sete ... e: fazer as atividades dessas páginas”

S: ta

T: “e a entrega é pro dia vin-te-e-oi-to-de-se-tem-bro ... na OUtra quarta-feira”

S: uhu ... e vale nota?

T: ... vale essa vale porque eu vo:u ... não nota mas eu pensei em dividir a prova: escrita ... porque como var te:r uhm muito feriado então p/ pensei em fazer uma parte da prova escrita: eh: sei lá prova escrita vale seis pontos ... e essa atividade vai contar também

S: uhm

T: com alguns pontos ... pra isso ... o ruim: vai ser corrigi:r todas essas atividades muit/ e são muitas páginas ... ma:s enfim prova também é do mesmo jeito são muitas e são muitas páginas ... a diferença é que: a atividade eles vão fazer em casa ... ah: ... perguntas?

S: não sei to pronta pra ser Taylor agora? ... o que mais que eu preciso saber pra ser Taylor?

T: uhm: ... ah como as/ como as carder/ ah como as ca-der-ne-tas não chegaram ainda então você pass/ passa uma li:sta e pede pra eles assinarem

S: ta

T: uhm ... se tiver alguma vag/ porque ainda tem gente entrando na sala porque: ... nivelamen:to foi até semana passa:da e aí não sei o que blablabla teve uma aluna que chegou assim quarta-feira “estou aqui” ... se chegar mais alguém aí você pede que esse alguém assine a lista também: mas que também coloque seu e-mail porque muita atividade extra eu mando por e-mail

S: ta

T: às vezes eu já nem deixo na xerox porque eu já mando por e-mail e fica tudo mais prático e mais fácil

S: uhu

T: só quando o texto é muito em cima da hora aí eu ... né?

S: ((ri))

T: “tira ali ... a xerox”

S: ta mas daí eu aceito o pessoal que se ainda chegar alguém?

T: aceita vem com papel e tudo da ((ri))

S: ta: ... e eu digo o que pra essa pessoa?

T: aí você fa/ eh: ta ... primeiro pergunta o nome da pessoa

S: ta:

T: pergunta o nome da pesso:a você [se apresenta

S: [em espanhol já tudo isso né?

T: isso

S: ta

T: eh: se apresenta ... e aí vai ter que pedir pra que os outros também se apresen:tem: ... toda aquela coisa se apresentem: e que a pessoa mesmo se apresente pra todos os colegas de classe ... eh ... inclusive no: no primeiro grupo ... pode até ser que: uma pessoa chegue e apresente todo mundo ta

S: uhu

T: porque eles se conhecem: e: têm esse vínculo mas no segundo grupo não ... é tanto que: no primeiro ia de aula eu fiz um jogo com eles e uma das perguntas que tinha no papel era: “diga: diga todos os nomes dos seus colegas de classe” e eles não sabiam responder ... então: pede pra que eles se apresentem de novo ... né? ... e aí você fala um pouco de como tá a: aula e pede pra que no final da aula ele: venha falar com você em particular e aí quando ele vier falar com você em particular você mostra o livro: porque provavelmente ele vai perguntar que livro: você tá usando mostra o livro fala que o livro tá lá na xerox ... eh: fala que: as unidades que você vai utilizar esse semestre é a unidade do do seis ao dez eh: que a gente já tá na unidade oito ... eh: ... e avisa também que você manda muita atividade por e-ma:il e que ele esteja sempre atento a esse ... e-mail ... uhm ... e fala pra ele que você vai envia:r a atividade e:xtra também:

S: uhu

T: pra ele entregar ... eh: ...

S: estou satisfeita por enquanto ... você acha que eu vou: agir a contento?

T: é aí depois no final de tudo você apaga o qua:dro apaga as lu:zes traz o som: deixa lá na sa:la vai pra ca:sa e pronto é isso

S: ah acabou o dia

T: cansei só de falar

S: que dia que dia ... ok Taylor

Sessão: 4**Local:** ambientes dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 10 de outubro de 2011, 11h

S: eh: então hoje dia

T: dez

S: dez de outubro ... estamos aqui novamente com a professora Taylor ... e: bom o procedimento você já ... já DOMina tão bem quanto eu ... eh: só lembrando então que as atividades as ações então são pra EU executar no seu lugar então quando o máximo de detalhamento que você conseguir dar das ... das tuas açõ:es dos teus do teu fazer das tuas atitu:des do teu assim teu portar físico mesmo e tal ... quanto mais você puder dar esses detalhes mais fácil pra mim fica poder te: te imitar né

T: certo

S: perante todos os teus os teus colegas os teus alunos no ambiente de trabalho ta: entã:o lembra que eu vou te substituir no teu trabalho como um TODO e: na frente de TODOS ... então:

T: uhu

S: então qual dia de trabalho que tu vai me: me contar

T: eh ... hoje

S: hoje? ... então ta quando é que eu começo a ser Taylor então no dia de hoje

T: dentro de alguns minutos ((ri))

S: ((ri))

T: eh:

S: então me conta o que eu faço Taylor ... no dia de hoje

T: eh: então eh eu sempre me me esqueço mas é é tudo mesmo até antes da aula também?

S: o teu dia de trabalho

T: eh: então ... saindo daqui você vai lá pro CE ... que tem um cantinho lá legal e ventilado pra você comer ... e conversar com a I. ((colega))

S: ((ri))

T: eh: ... daí ... depois tu vai ... dar uma olhada de novo no plano de aula que eu vou te falar aqui mas você olha de novo pra ... não ter problemas

S: uhu

T: nem esquecer de nada ... eh: bem ... depois eh: ... vai pra sala de apoio assina o ponto ... fica lá ainda um pouco de tempo esperando ... dar a hora da aula quando falta umas ... cinco minutos pras três aí você vai pra sala

S: uhu

T: uh: ... aí você sent/ eh coloca tudo em cima da mesa ... tudo não [eh:

S: [ta o que é o tudo?

T: tira o plano ... o livro e mais: ... o material que tá aqui dentro que são: fotos de artistas ...

eh: coloca em ci/ e o: lápis de quadro ... coloca também ... eh também olha se tem apagador porque às vezes não tem e aí você tira uma folha de caderno e coloca na mesa também

((rindo)) pra limpar o quadro ... eh: e a bolsa coloca na cadeira ... uh: e como não tem relógio

S: uh

T: aí você tira o celular também e coloca na mesa ((rindo)) ... eh: ... ta aí você vai esperar uns alguns minutos porque ... eles chegam um pouco atrasados ... ah ta ... uh ... e: ta ((olhando para o seu plano de aula sobre a mesa)) então daí quando: for começar a aula com certeza eles vão perguntar “professo:ra e as provas”

S: uh: foi prova semana passada

T: foi ... eh: aí você fala “não corriji” ((ri))

S: ta: ... e dou essa risadinha assim “não corriji” ((rindo))

T: não ... não ((ri)) ... eh uh ... eles vão perguntar eh também “quando é que a gente vai receber as notas” ... aí você fala “quando vo/ quando eu tiver tempo pra corrigir a prova ... eu trago” e aí fica tudo legal

S: tá ok

T: eh: ... das duas provas ta ... tanto a escrita como a oral e: ... também tem o exercício porque a prova escrita foi dividida ... em duas partes ... fiz um exercício com eles pra: ... suprir um pouco as horas porque como vai ter muito feriado na quarta-feira aí: fiz um exercício com eles e esse exercício vale quatro pontos

S: ta

T: e a prova vale seis ... eh:

S: da parte escrita né?

T: uhu

S: ta

T: ah então você vai comentar um pouco com eles a: questão da prova oral

S: uh

T: porque: foi bem diferente dessa vez que cada um deles escolheu um tema e: ia falar sobre esse tema ... eh: então: eu não esperava assim porque eu esperava que eles fossem falar sobre qualquer outra coisa ... eh sei lá o: não preci/ eu falei que não precisava ser ninguém da área de: espanhol que falasse espanhol e tal ... mas eles decidiram fazer assim né e: muitos deles levaram contos de Gabriel García Marquez ... de Galea: no levaram poesi: a ... um menino lá DECLAMOU a poesia todinha assim sem olhar ... eh: teve uma menin/ dois meninos na verdade/ uma menin/ um menino cantou tocou violão e cantou e outra menina também cantou ... eh: ... e foi bem interessante porque assim foi bem: diversificado assim que era isso que eu queria no semestre passado que a gente fez um sarau e: inclusive tinha professores também ... da área de literatu: ra que: apresentaram alguns trabalhos só que: n/ nesse dia ninguém quis apresentar nada ... e: o que aconteceu na semana passada que era pra ter sido no semestre passado ((rindo))

S: ((ri))

T: eh: mas aí: até eu c/ comentei com algumas alunas d/ da segunda turma que elas se empolgaram demais e: querem que a próxima prova também seja do mesmo jeito: e: elas falaram que iam que é pra convidar professo: r e não sei o que: que ... eh eles vão realmente apresentar e que eu realmente exigisse isso deles

S: ta

T: e que: no final todo mundo vai dançar uma música de *Shakira* ((rindo)) ... *Waka Waka*

S: aí meu pai ((ri))

T: ((ri)) inclusive a professora

S: inclusive a professora ... professora paga mic/ ta nesse dia eu não vou te substituir ((ri))

T: não ((ri)) acho que nem eu vou

S: nesse dia fica contigo viu? ((ri))

T: eh: ... ta eh:

S: ta você começou dizendo eh “faça um comentário sobre a prova”

T: uhu então fala: r dessa questão da diversidade: de como eles eles eh ... eles escolheram esses temas mesmo sem eu te: r pedido pra que fosse: ... eh ... como é que fala

S: relacionado?

T: relacionados à: à língua espanhola ... e: eles optaram por ser assim

S: uhu

T: e como eles se sentiram porque: eles tiveram que apresentar pra turma inteira não foi só pra professora

S: uhu

T: e geralmente porque é prova oral todo mundo fica muito nervoso e: não sei o que e prefere só com a professora mas ... foi a turma inteira que tava ali te escutando e você tava apresentando ... como eles se sentiram com relação a isso

S: uhu

T: eh: ... daí ... eh depois desse breve comentário

S: ta mas aí então eu tenho que PEDIR pra eles também “e aí como é que vocês se sentiram:”

T: uhu

S: ah ta ... certo

T: eh: eh aí depois disso você parte pra aula ... eh: ... então hoje a gente vai falar sobre: talentos ... e: primeiro pergunta:r pra eles ... quais são os talentos que eles têm ... e aí eles vão falar ou não ... e: aí: você também vai pergunta:r eh: se: ele:s herdaram isso de alguém da família: e como eles descobriram que tinham esse talento ... isso tudo em espanhol

S: uhu

T: a discussão já começa em espanhol e: por mais que tenha um ou outro que começa a falar em português e você tenta ... “mas tenta falar em espanho:l” ... tem um/ umas pessoas da sala que vão dizer “não” eles são bem resistentes e não querem falar espanhol

S: uhu

T: mas você “tenta de novo” ... ou então: eh: se a pessoa não conseguir realmente ... aí você pergunta assim “alguém da sala sa/ consegue explica:r em espanhol o que ela falou:” se não aí você tenta ... explicar mais ou menos o que a pessoa fala

S: uhu

T: em espanhol ... eh ta aí: depois disso ... eh:

S: e eu uso o quadro n/ nesse primeiro momento?

T: não:

S: escrevo alguma coisa ou nada

T: não

S: então ta

T: ta aí: agora que você começa a usar o quadro

S: então ta

T: que: você vai perguntar pra eles quais as pessoas famosas que eles conhecem ... que eles gostam né porque se: fo:r que eles conhecem eles conhecem muitas pessoas famosas ((rindo)) eh: e: que: eles digam seus talentos

S: das pessoas

T: da/ dessas pessoas famosas

S: uhu

T: e aí você vai colocando no quadro ... e você pergunta pra eles se: eh: perai ... como é que eu vou explicar isso .. eh: ... se eles seriam capazes de fazer as coisas que essas pessoas famosas fazem

S: tudo junto essas perguntas? ... “conhecem algumas pessoas famosas? Pessoas que vocês gostam? Conseguem fazer? Tem o talento?”

T: eh: não primeiro começa ... “quais as pessoas famosas que vocês conhecem e gostam:”

S: ta:

T: e o talento que elas têm

S: ta:

T: primeiro momento segundo momen:to é: se eles são capazes de fazer ... aquela que tá ali ... e qual é a: eu achei essa pergunta um pouco profunda demais mas eu ainda deixei aqui: enfim qual a concepção de talento que eles têm ... se é essa coisa mais de dom: ou se é: não sei ... que talento eu acho que é muito ligado a dom também né enfim ... enfim ... eh:

S: tem quem pens/ tem gente defendendo todos os lados da questão não é?

T: eh: ... ta aí: depois você vai mostrar as fotos que tá aqui: ... que são vários artistas ... cantores atores:s tem jogador de futebol ... e: você vai mostrar só as fotos perguntar e eles conhecem e qual o nome da: da pessoa que tá ali

S: se é alguém que eles já tinham falado antes ... aí: eu: faço igual ou não?

T: é aí você fala “oh tava aqui no quadro”

S: ah daí eu vou no quadro

T: não não precisa anotar o nome das pessoas

S: uh:

T: mas se a pessoa já f/ tive:r sido mencionada antes ... se eu f/ se: eles eh: ... aí to me enrolando um monte ... eh: se eles falarem o nome da pessoa “é tava aqui no quadro”

S: sim [a de antes eu boto no quadro

T: [é

S: ta

T: eh: ... ta e aí: ... na: ... sim aí pergunta:r qual talento que essas pessoas têm e: como elas chegaram ... aonde elas estão hoje ... aí vai te:r ... Neyma:r Justin Bieber:

S: uhu nas fotos aqui?

T: é: ... atores brasileiros ... enfim um monte de gente aí famosa ... e bonita ... eh:

S: Justin Bieber bonito ta ((ri)) ... mas em todo caso vamos lá

T: né: ... enfim ... ta aí pergunta ... mostra essas fotos pergunta qual o talento que essas pessoas têm depo:is ... como as pessoas chegaram: ... a ter esse reconhecimento né

S: ta mas aí eu vou mostrar a foto do Neymar e “qual talento que ele tem?” ... jogar bola?

Isso?

T: ((confirma com a cabeça))

S: é? ... fazer filho

T: ((ri))

S: e aí? ... né

T: se eles responderem isso?

S: é

T: eu ignoraria essa resposta ((ri))

S: ((ri)) fazer filho não está classificado como talento

T: eh: enfim ... e aí: pergunta pra eles se eles poderiam: ... eh enfrentar certas situações que eles passam como por exemplo eh: esses cantores sei lá os que têm aqui que é: Justin Bieber Taylor Swift ... eh: sei lá assim: Jonas Brothers ... eh: ... eh: sempre que eles saem de casa eles:s têm um paparazzi lá: fotografando e tal e: ... “vocês como vocês lidariam com essa situação que eles passam eh: as fofocas que: acontecem: sobre a vida pessoal deles também ... como é que vocês enfrentariam se vocês estivessem no lugar”

S: uhu

T: “dessas pessoas” ... eh:

S: então eu lanço a pergunta: e: espero a turma falar estímulo pra falar em espanhol: essas pra dar as respostas

T: isso

S: ta

T: ta aí: também nesse momento quando eles forem falando ... você vai anotando pera aí ... assim eles falam eles começam falando BEM daí quando eles se empolgam aí eles vão colocando metendo palavra em português

S: ta

T: aí você vai colocando essas palavras no quadro: ou então as frases porque às vezes eles colocam FRASES inteiras em português aí mistura com espanhol

S: ta:

T: aí você vai colocando essas frases ... eh: por exemplo ultimamente eu tenho colocado muito no quadro quando eles fala:m eh: ... “*desperté pela manhã/ pela mañana*” aí eu coloco “*desperté pela mañana*” ... aí “tem alguma coisa errada aqui?” “ah professora eh não é *pela é POR LA*” “ta: mas já é: ... já tem umas três semanas que eu corrijo vocês isso” ((rindo))

S: o mesmo *pela é*?

T: ((confirma com a cabeça)) eh: entendeu?

S: uhu

T: daí: coloca essas coisas e como seria em: português ... se tiver alguma [palavra

S: [como seria:

T: não [em espanhol

S: [em espanho:l ta

T: eh se tiver alguma palavra dessas em português que você não saiba como dizer em espanhol não tem problema de pedir pra per/ pedir pra que eles olhem no dicionário

S: ta

T: eh: ... ta pegar a outra ((mexe no seu material em busca de outro papel com o plano de aula))

S: aí estão as fotinhos

T: eh: ta então

S: se eles não souberem quem é a pessoa agora olhando as fotos aqui: eu: ... alguém vai saber ... e se ninguém souber

T: se ninguém souber você apresenta a pessoa

S: ah ta

T: isso não tem problema ... ta?

S: ta

T: eh: ... sim aí você pergunta “ta essas pessoas são famosas ... têm todo esse talento são conhecidas mundialmente ou nacionalmente ... eh: ... mas elas são pessoas normais não são?” ... eles vão dize:r “ah sim” ... ou “não” ... não sei ... então aqui no livro tem uma atividade que é: ... pr/ buscar link que é: “procura: alguma pessoa que: ... nanana” e: tem várias opções então “alguém que já perdeu as chaves de casa: alguém que foi trabalhar sem dormi:r ... alguém que já saiu na televisã:o alguém que se apaixonou à primeira vista ... já ganhou um prêmio: que já mentiu: pra um amigo ... alguém que viajou sem dinheiro ... e alguém que encontrou: algo de valo:r na rua” ... eh: então você vai perguntar coloca isso aqui no quadro essas frasesinhas ... e você: vai perguntar pra eles “ah você acham que algum dess/ deles ... desses artistas aqui eh eles já perderam a chave de ca:sa foram trabalhar sem dormi:r” né se el/ com el/ ah se com esses artistas também acontecem coisas ... normais?

S: ((ri))

T: como acontece com a gente

S: uhu

T: uh: eh: ... ta ... eita ... hoje era pra trazer chocolate pra turma porque tem um jogo ... e: nesse jogo: as pessoas ganham chocolate e eu esqueci

S: uh:

T: aí eu não posso te dar o chocolate

S: ta

T: aí vai ter que ficar pra depois ((ri))

S: e aí eu não faço o jogo então?

T: faz o jogo e aí você fala que vai trazer na próxima aula ... que aí vai ser só: semana que vem

S: seman/ ah é que quarta é feriado é ta ... “segurem a vontade por chocolate”

T: e: eu já fiz essa atividade na outra turma: e daí eu to devendo chocolate faz duas semanas

S: ((ri)) não dá pra contar isso pra eles

T: ((ri)) não ... eh: ... ta aí você vai dividir a t/ quer dizer você vai pedir que eles se d/ dividam em dois grupos ... daí eles se d/ eles se dividem e aí você vai pedir eh que: os grupos se deem nomes ... cada grupo vai ter um nome e você coloca no quadro divide o quadro ... e coloca ... o nome ... dos grupos aí: você vai falar pra eles que é o seguinte ... esse grupo: tal grupo vai fica:r com as quatro primeiras perguntas e esse outro grupo com as quatro últimas ... e aí eles vão eh vão elaborar perguntas com: com essas frases ... e vão procurar no: no outro se tem alguma pessoa que: aconteceu ou fez alguma coisa dessas aqui ... e aí o grupo que terminar primeiro ganha

S: ta:

T: o é assim que terminar primeiro e que tiver mais respostas porque tipo terminar primeiro

S: uhu

T: eh: ta aí dá um tempo pra eles fazerem tudo isso ... ta aí depo:is

S: e eu faço o que enquanto eles fazem tudo isso?

T: aí você ... deixa eu ... aí você sen:ta ... senta e vai ler

S: ler o que?

T: ler esse livro aqui oh ((mostra o livro que está utilizando para o TCC)) ... procura na página cento e cinquenta todas as citações que você anotou

S: ah ta isso enquanto eles tão fazendo a:

T: é

S: ta

T: aí: ... acho que uns dez minutos dá pra fazer isso

S: ta:

T: e você marca no relógio ... no celular e: vai vendo como é que tá acontecendo a situação também [daí quando

S: [então eu tenho que dar conta de ler e ver a situação ao mesmo tempo

T: é mais ou menos isso ((ri))

S: ta

T: e: daí: quando faltar uns dois minutos aí você para sua leitura ... e: avisa “falta dois minutos” ... e aí eles vão começar a se desesperar sabe? ... eh: daí quando terminar o tempo você fala “oh acabou ... acabou acabo:u acabou de vez”

S: uhu

T: e aí você vai buscar com eles quais foram a/ eh as perguntas do primeiro gru:po as perguntas desse grupo e aí você pergunta pra uh ... tal grupo se eh ... quantas pessoas responderam o que: ... e o número de pessoas que eles conseguiram que respondessem e: o outro grupo também a mesma coisa

S: ta

T: aí você vê que grupo ganhou: pronto ... só que no final todo mundo vai ganhar chocolate

S: e eu conto isso pra eles?

T: não

S: ah ta

T: eh: são cenas dos próximos capítulos

S: ta

T: eh ... uh: ... ta aí agora você pergunta: fica meio: ambíguo na verdade ... você vai perguntar eh: “alguém aqui já perdeu as chaves de casa” fazer as mesmas essas mesmas perguntas

S: uhu

T: porque: na verdade isso aqui vai levar eles a usarem o passado

S: ta:

T: aí: você vai vendo se eles vão usando: ... a forma que tá no livro: ou não ... mas só prestando atenção não precisa falar nada ... eh: ... ta aí: depo:is di:sso ... sim você anota as formas que eles vão falando o passado no quadro ... mas também não não explica nesse

momento nada ... eh: daí você vai continuando eh: uma discussão com eles eh: ... uh: “que tipo de coisa já: aconteceu com vocês assim algo: inusitado que tenha acontecido com vocês ... e com os outros essa coisa que: Fulaninho falou já aconteceu com: algum de vocês?”

S: uhu

T: eh: ... ta aí ... ta aí você pergunta ta e: “que coisas aconteceram com esses artistas aqui que vocês conhecem que a gente viu eh: algo inusitado:do eles já fizeram algo diferente” alguma coisa assim ... eh: e se isso passaria com eles também ... se isso aconteceria com eles também

S: uhu ((ri)) oh o espanhol aí

T: ((ri)) eh: aí: ... depois ... to meio perdida pera aí ... ah sim aí agora nesse momento você: ... ah não não ... é: por que eu pensei em deixar a explicação do verbo pra depois ... só que: quarta é feriado ... e: semana que vem é o SECITEAC ... então não vai ter aula

S: uh:

T: provavelmente porque: eu acho que não vai ter sala

S: uh

T: então vai passar ... quase que duas semanas sem ter contato nenhum: com esse assunto ... então: uma breve explicação: eu acho que seria: ... melhor

S: do: do passado [você diz

T: [é do tempo verbal é

S: uhu

T: aí assim

S: mas aí como é que tu vai me dizer como eu tenho que fazer essa explicação?

T: uhu

S: ah então ta

T: ((folheando o livro)) tá aqui ... aí: eh: ... aqui no livro tem uma: explicaçãozinha você pede pra que eles abram no livro não tem problema nenhum eh: do: pretérito perfeito

S: ta:

T: que é o: o uso do presente do verbo haver mais o particípio passado ... mais particípio ... do verbo que você quer falar ... e: geralmente: esse verbo ele é: ... utilizado pra que você não mencione: o: o tempo que aconteceu a coisa ... eh: ... e aí você explica isso com eles se tiver algum verbo por exemplo que eles falaram ah: “yo lei” então você fala “ah como ficaria isso no verbo: com o pretérito perfeito”

S: uhu

T: pede pra que: eles vão transformando junto com você ... e aí no final você fala “tá vendo ... não precisa de tanta explicação” que eles cobram muito explicação de verbo

S: uh:

T: muito ... e: às vezes eles usam a: a coisa e não sabem que tão usando ... eh:

S: ta mas esse “ta vendo” eu digo lá no final

T: é lá no final

S: depois que eles conseguiram fazer eu digo “ta vendo não precisa tanta explicação”

T: uhu exatamente ... aí por último assim ... pra que eles tenham mais um/ uma: construção: ... textual ... eles vão inventar uma historinha do que: ... agora eu to até na dúvida mas enfim ... do que essas pessoas fizeram no final de semana

S: o povo famoso esse

T: é

S: ta

T: “será que eles descansaram: ou foram fazer show o que será que aconteceu com eles” só que na verdade neste momento eu estou pensando em pedir pra que ELES falem sobre seu final de semana ... eh: ... aí isso você vai decidir na hora da aula

S: como eu decido? ... como eu faço essa decisão na hora/ durante a aula?

T: eh:

S: se eu sou Taylor eu tenho que pensar parecido com Taylor me diz aí o que eu levo em consideração pra escolher um ou outro

T: ah primeiro você vai ver se: eles realmente conhecem essas pessoas

S: ta

T: né no começo da: da aula ... se você ver que não foi nada produtivo com: ... trabalhar com essas fotos você pede pra que eles escrevam sobre eles mesmos

S: ta

T: mas se você ver que: esse texto: produzido a parti:r ... des/ dos artistas aí você faz como está ... eu acho

S: ta: ... ta

T: eh: bom até agora a aula é essa

S: ta teu dia de trabalho terminou?

T: aí depois da primeira turma tem a segunda turma ... e depois você vai pra casa

S: e a segunda turma: é: a mesma aula?

T: é a mesma aula ... é a mesma aula só que: sem essa parte de dividir os grupos

S: ta:

T: porque: a gente já fez na turma deles ... aí dep/ eh ... ao invés de: você: ... só pula essa parte de dividir os grupos

S: ta

T: ta? ... eh

S: certo:

T: é

S: o que mais que eu faço?

T: uh: depois você: guarda tudo ... apaga o quadro apaga as luzes e vai pra casa

S: simples converso com alguém: falo com alguém: ... passo em algum luga:r faço alguma coisa

T: ah vai na Nancy e compra suco e vai tomando suco pra parada de ônibus ((ri))

S: ((ri)) tá certo ... e amanhã você trabalha?

T: amanhã? ... não

S: não ... então amanhã não posso te substituir no trabalho

T: não aí sim: tem os avisos do da: da aula ... que aí você vai avisa:r que quarta é feriado

S: uhu

T: e que na se/ na semana que vem: provavelmente não vai ter aula porque é o SECITEAC mas que você vai avisar por e-mail ... se vai ter aula ou não ... porque a coordenadora que vai falar se vai ter aula ou não

S: pronto

T: é isso

S: e esses eu do:u que horas?

T: no final: no final final de tudo da aula toda ... eh:

S: sim?

T: é e aí você não vai me substituir nem na terça quarta é feriado

S: uhu: então tá bom

T: acho que ta

S: e não quinta e na sexta tu não trabalha também?

T: ah na sexta tem reunião

S: ah é ... tu quer que eu te substitua na reunião também?

T: é com a B. não ... eu quero ficar

((risos))

S: tá certo

T: eu fico

S: muito bem Taylor muito obrigada

Sessão: 5**Local:** ambientes dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 18 de novembro de 2011, 11h

S: eh: então dona Taylor ... a: agora professora Taylor

T: professora isso soa muito

S: é:

T: muito senhora

S: muito senhora? ... dona professora Taylor ... se: eh ... fazendo a suposição então de que eu vá te substituir nas tuas atividades de trabalho ... na próxima semana

T: é ... adora né?

S: ((ri)) eu não mas enfim fazendo essa suposição de que eu te substituiria na tua próxima semana eh: quais são as [ações as ações ... e se corta pela metade né?

T: [pinta o cabelo de preto

S: que eu tenho que me cortar pela metade assim pra conseguir

T: e vai na praia um pouquinho só um pouquinho

S: só um pouquinho né

T: é só pra ... uns cinco minutinhos só

S: ah não pra chegar a isso aí são cinco meses

T: ((ri)) mas nem é tanto assim

S: é pois é mas olha aqui ... to três anos e só consegui chegar a isso ... então você tem ideia

né? ((ri)) ah: então além de pintar o cabelo me cortar pela metade e ficar um [pouquinho mais preta

T: [tem que botar
lente também

S: botar lente ... que mais que eu preciso para te substituir nas tuas atividades da próxima semana

T: eh: então ... a aula da semana que vem não tá preparada ainda ... ah: ... provavelmente na segunda-feira ... a professora PS ... vai te observar porque você é aluna de estágio sete

S: uh:

T: e ela vai observar a turma/ a: o primeiro grupo ... só que: tem uma pequeno problema porque: vai ter o PSS pela manhã

S: uhu

T: R. ((coordenadora do programa)) falou que vai ter aula dep/ a partir das duas da tarde

S: uh

T: ma:s eu não se/ assim eu não sei se os alunos realmente vêm ((ri)) eh e ultimamente eles têm faltado MUITO

S: ah é?

T: é é numa turma de quinze pessoas que na semana passada por exemplo vieram quatro

S: no:ssa

T: e eu me assustei porque: se PS tivesse ido ela ia dizer “meu Deus do céu que aula ruim é essa que os meninos ... não vem ninguém aqui” ((rindo)) e: eles chegam MUITO tarde muito atrasados

S: ess/ a turma da: das três?

T: das três ... e: ... aí ... então eu mandari/ vou mandar um e-mail pra eles no final de semana porque aí você já fica um pouco mais aliviada na segunda

S: ((ri))

T: eh: pra: pedir pra eles chegarem um pouco mais cedo e pra que eles compareçam ... na aula

S: é porque a conversa que tá rolando por aí eu por exemplo desmarquei a minha aula de estágio da NOITE por causa do PSS ... que eu saiba dia de PSS nunca tem nada na universidade ... não é isso? ... mas enfim vamos torcer pra que os alunos venham né?

T: é ... eh: ... então ... eh: ... tá um pouco difícil agora preparar aula quer dizer não sei é mais ou menos porque ... a gente terminou todas as unidades do livro

S: ta

T: aí: tem que trazer muita coisa extra ... agora ... e: a dificuldade É ENcontrar esse material extra que: ... englobe o:s a:s ... conteúdos e: ou então que: aborde algo que: tá faltando pra eles que sejam: de porte ... eh

S: e caso eu vá te substituir nessa preparação que eu imagino que você vai preparar no final de semana não é?

T: é

S: como eu faço?

T: ((ri))

S: se eu quiser TAMBÉM preparar no seu lugar

T: ah: você quer? seria legal

S: então co/ como eu faço pra preparar a minha aula

T: primeiro que: você vai ter que ir pra minha casa

S: tá bom

T: vai pra minha casa: vai comer comida da MINHA mãe ... vai andar com as minhas roupas

S: não aí não vai dar ((ri))

T: ((ri)) eh: então você vai na: ... primeiro: ah ta o seguinte ... comecei a entregar as notas na: ... na aula passada ... e: tem algumas ainda pra entrega:r

S: notas do que?

T: eh: as provas ... escritas que eu terminei de corrigir porque: foi dividida em dois ... e: uma: era uma atividade: e a prova valia seis a atividade vale quatro essa e a: a prova vale seis

S: uhu

T: só que a atividade era muito GRANDE ... aí deu muito t/ tempo ... eu-ti-ve-que-ter-mui-to tempo pra corrigir

S: uhu

T: aí: eh: ... sim tem essas provas ... uh: ta mas aí você: você o seguinte eu entreguei as provas e também eu fiz uma si-tu-a-ção problema em sala ... que é o seguinte ... eu cheguei pros alunos ... bem triste assim: e disse que tinha que dar uma notí:cia ... ruim pra eles que: eles não iam gostar nada que: até eu não ia gostar nada mas que: agora tá no regulamento da extensão ((rindo)) e: que minha tutora só ficou sabendo no final de semana só que ela só pode me avisa:r naquele dia da aula e: eu não tive tempo de: preparar nada ... que: s/ é obrigatório na extensão ter u/ uma prova surpresa

S: ta

T: e aí eu coloquei as questões no qua:dro ... e: eles copI. m e tal: só que: quando eles tavam na metade da prova eu falei ((rindo)) ... eh: “gente eh: vocês realmente acreditaram que isso é uma prova surpresa e:” ... daí ele/ tinha uma menina que ela ficou indignada porque: ela queria fazer um protesto no DLEM porque era impossível um professor não ter avisado antes que é obrigatório fazer uma prova surpresa e tudo: demais e aí quando eu falei que era mentira ela “eu não acredito que você ia fazer isso com a gente que:” ((rindo))

S: que maldade:

T: aí: eu pedi pra que eles escrevessem SOBRE a situação e como eles se sentiram ... com relação a essa situação toda ... daí: eles ficaram: indignados obviamente ... e: pelo menos assim no primeiro grupo isso durou a aula inteira

S: essa foi a atividade dos quatro pontos? [... não ... isso é outra coisa?

T: [não não ... é outra coisa é

S: ah ta

T: eh durou a aula inteira primeiro porque: eles chegam atrasados ... começar a aula de três e meia já perdeu muito tempo né ... da aula e: ... foi isso na primeira aula no primeiro no: grupo ... aí na segunda eu fiz a mesma coisa ... eh tinha um menino que pensou que eu tava grávida porque eu falei “*es una broma*” e ele pensou que falar isso fosse: dizer que eu tava grávida falei “gente não” ((rindo))

S: ((ri))

T: eh: e daí: eles também ficaram indignados claro mas também escreveram ... eu achei interessante essa foi uma ideia da minha tutora ... ela já fez isso com a gente por sinal e: achei muito interessante porque ... eh: primeiro que eles puderam escrever porque fazia tempo que eles não escreviam nada ((rindo)) ... puderam produzir alguma coisa e: ... também ... querendo ou não é: apro-vei-tar ... os conteúdos que eles aprenderam

S: uhu

T: que aí é o tempo verbal passa:do e tal ... ta e no segundo: na segunda turma: teve essa atividade só que como sempre sobra tempo porque eles chegam na hora e eles fazem tudo muito rápido e não assim de fala:r discuti:r nada ... então eu fiz uma atividade que tem no final do livro que é na parte de: “Mais cultura”

S: uhu

T: aí eu fiz uma ativ/ essa atividade com eles ... só eh: ... pode ser que essas últimas atividades q/ tem no livro ... que elas ajudem a: preparar alguma coisa pra aula

S: uhu

T: então essa parte de “Mais cultura” que tem no livro ... pode te ajudar a preparar em grupo mas também: eh procura coisas extras na internet ... te:xtos ou então: histórias em quadri:nhos tirinhas ... que também eh: eles gostam muito e: inclusive até pra se tiver uma que: eles possam construir a história também é legal porque eles gostam disso ... e você pode preparar o material no: no Word ... e mandar pra eles por e-mail porque eles imprimem e levam na aula também se você precise tirar xerox ou: algo assim ... eh

S: como eu faço pra decidir o te:ma como eu faço pra decidir o:

T: ((olha “contrariada” para sósia))

S: ((ri)) sabia que vinha essa é?

T: já tava aqui ((aponta para cabeça))

S: então ta ... tu já tava preparada pra responder

T: não ((ri)) mas eu sabia que isso vinha ... eh é difícil de te dizer assim porque: ... eu nunca sei como eu vou escolher um te:ma ... sempre: é uma coisa assim ... surge ... não sei se acontece com todo mundo isso

S: ((ri))

T: eh mas ... bom primeiro se você fo:r fazer as atividades com o primeiro grupo que tem: na parte de traz do livro ... eh: fala sobre defeitos e qualidades ... é um: rapaz é uma história em quadrinhos de um rapaz que ele vai morar sozinho

S: ta

T: só que ele sempre fica “ah não: na semana que vem: eu lavo os pratos” e vai enchendo “na semana que vem eu lavo a roupa” e aí passa uma:s duas semanas e ele não fez nada em casa ... ele começa até a tom/ a não tomar banho porque: tem que: ... “pra que: tomar ba:nho se eu vou ter que sujar minha roupa e é eu que vou ter que lavar a roupa” ... e: aí os alunos têm que organizar a semana desse rapaz

S: uh

T: pra que ele: saiba morar sozinho

S: bote em dia as

T: é

S: uhu

T: então: ... pode puxar daí: os defeitos e qualidades né que são: ah ... eh: também ess/ essa questão de: morar só ... né de você tá ali com a sua família mas um dia você decide: morar em outro lugar e você tem que se virar

S: uhu:

T: eh: ... se você for pegar alguma coisa do livro eu acho que fica mais fácil defin/ de-fi-nir um tema ... né eh eu acho que demora mais quando você não tem nada assim: e tem que criar algo ... uh encontrar algo extra assim é mais difícil ... eh:

S: certo então amanhã além de eu ir pra tua ca:sa comer a comidinha da tua mãe: o que mais eu faço? ... [ou domingo não sei

T: [pra preparar aula?

S: é como como é preparar aula [como?

T: [como?

S: como eu preparo aula?

T: aí ... ta primeiro você: vai pro quarto ... aí você leva o cade:rno o li:vro ... e: tem mais uns livros que tão na estante ... da sala ... que foram os livros que a A. me empresto:u e um livro que o W. me emprestou também são os livros de espanhol livros didáticos de espanhol

S: uhu:

T: e: pode ser que em algum deles tenha algo que: lhe interesse que você possa levar pode até escanear e mandar por e-mail pra que eles levem pra sala também não tem problema ...

T: aí você leva todo esse material pro quarto que é o: lugar mais tranquilo que: ... eh: e aí: ...

você: aqui no caderno tem um: ... um cronograma já com: d/ datas e o que se deveria trabalhar nessas datas

S: ta:

T: aí você vê se tem algo faltando que eu acredito que não acho que eu já terminei tudo ... mas você vê mais ou menos o que deveria ser trabalha:do e o que falta ainda eh ... e daí v/ tu abre uma página: ... pra: poder preparar a aula você anota tudo aqui ... aí você abre o livro principalmente nessa parte que eu já falei no final do livro aqui

S: uhu

T: que dá pra trabalhar alguma coisa com eles ... e: aí as ideias que você vai tendo você vai anotando ... por mais que elas não s/ você não saiba em que hora você vai faze:r as coisas mas aí depois que você tiver toda a ideia da aula montada fica mais fácil pra você prepara:r e primeiro começa com: sei lá por uma discussã:o e depois vai pro te:xto e tal ... eh pode também leva:r algo pra eles escutarem porque faz muito tempo que eles não escutam NADA ... eh e daí lembrar que na segunda você tem que ir na sala de apoio pegar o som testa o som ... e leva pra sala ... na minha mochila que tá no meu quarto também tem um monte de CD lá dentro ... e tem uma lista das músicas que estão nesses CDs

S: uhu

T: no caderno também ... e aí: você pode ver se você: gostaria de fazer uma atividade com eles com essa mú:sica que tipo de atividade seri:a seria pra completar a música ou seria só escuta me:smo: coisa assim ... T: eh: que mais ... ta e se você quiser procurar algum texto extra depois que você idealizou toda a aula ... aí você vai em busca desse texto aí você vai ... entra na internet ... aí você vai pra sala eh ... uh ... entra direto no google e vai procurar ((rindo))

S: ((ri)) e boa sorte

T: e boa sorte ... daí você pode adaptar o texto obviamente pra ele:s cortar algumas pa:rtes não sei ... aí você coloca no Word ... e: salva no teu *pen drive* porque não tem não tem tinta na impressora ta?

S: ta

T: e: caso você não queira procurar nada na internet tem os livros

S: uhu

T: né pode ah você teve a ideia da aula e: procura no livro naqueles livros que têm algum/ alguma coisa que: ... ajude na aula que você queira na aula ... ta e aí voc/ se você quiser um texto da internet aí você salva no pen drive pra imprimir quando você vier pra cá na segunda ... uh: ...

S: ok aí na segunda ... sabendo que é um: um momento especial de: observação da sua: professora [ou na nossa professora

T: [é aí é então falta mais coisa

S: ah ta então diga

T: lembrando que a PS vai ... observar aula é o seguinte tem que fazer um plano bem direitinho

S: uh

T: estruturadinho bonitinho ... o que seria esse plano? Eh: você colocar o tema da aula os objetivos dessa aula: o:s procedimentos ... tudo o que você vai fazer na aula e: os recursos que você vai usar ... eu acho que é só isso ... pelo que eu lembro de um plano de aula eh: ... vai ser o plano DESSA AULA e aí você vai recolher todos os planos da unidade passada ... que é da unidade dez porque: PS disse que: queria ... além do plano ela quer o:s os outros materiais que você trabalho:u durante: a unidade

S: ta

T: a última unidade ... eh: daí você vai recolher todos esses planos [vai digitar de uma forma

S: [e estão prontos esses planos?

T: tão estão ... então alguns tão no caderno

S: ta:

T: e outros eh: tão no livro porque: eu vou jogando ali porque eu arranco a folha do caderno pra não ter que tirar o caderno nanananana aí eu arranco a folha e coloco dentro do livro ... alguns tão dentro do livro ... ta?

S: mas é só digitar ... só pego os planos [e digito

T: [é: você:

S: que eles já tão estruturados é isso?

T: é: daí você vai ... assim o que tá mais estruturado é a parte dos procedimentos e os recursos que você vai utiliza:r que você utilizou naquelas aulas aí você tem que: ajeitar só: a parte: dos objetivos

S: uh:

T: de cada de cada aula

S: ajeitar significa:

T: pen-sar-so-bre re-fle-tir-so-bre es-cre-ver-so-bre ((rindo))

S: porque eles não não estão escritos

T: isso

S: ta então tá

T: eh:

S: então todos os planos da unidade dez eu tenho que recolher todos eles

T: isso

S: e: e deixar eles então no formato:

T: é ... e: se tiver material extra utilizado ... nessa unidade você também coloca

S: ta:

T: vai juntando tud/ junta tudo num documento só: e: quando chegar aqui imprime e ajeita isso

S: ta

T: e: aí você vai ter que entregar tudo isso pra PS na segunda

S: ta o plano da aula da segunda-feira e os planos passados

T: isso ... e os seus materiais extras

S: uhu

T: e: en:tão: tá ... é foi bom você ter me lembrado sim você ia me perguntar algo sobre

S: não se eu tenho que fazer alguma coisa especial na segunda-feira sabendo que: a: professora que vai estar nos ob/ ME observando né?

T: eh: claro que: sim ... o texto que você procura:r ... que você for utilizar na aula ... você tem que ... eh: ver se: os alunos vão realmente compreender aquilo pro: no: pro nível deles ... e aí você tem que ler ele mi-nu-ci-o-sa-men-te ... pra ver todas as pala:vras quais palavras eles poderiam pergunta:r que eles não vão entender no te:xto ... ou alguma estrutu:ra: tudo isso você tem que pesquisar ... eh também levar o dicionário porque aí: eles vão perguntar palavras que você provavelm/ algumas ... que você não sabe: como dize:r tem o dicionário lá pra te ajudar não tem problema nenhum olhar no dicionário ... eu acho ... eh: claro que você vai estar muito nervosa porque é a PS que vai estar te observando com aquela cara dela

S: ((ri))

T: eh: e: ... esqueci o que eu ia falar

S: deixa eu ver se eu retomo onde é q/ onde tu parou

T: lembrei eh:

S: ah:

T: eh: então ... vai ter esse nervosismo obviamente mas eu acho que: depois de algum tempo: ... esquece sim é BOM durante a aula sempre tentar pra que os alunos falem espanhol ... esse é meu grande medo porque: ... eu coloquei até no texto

((interrupção – outra pessoa entra na sala))

T: eh e: ... sim porque: eles começam falam UMA FRASE em espanhol e aí eles falam “ah vou falar português mesmo”

S: uh: e eu faço o que?

T: sempre ((ri)) às vezes ... só tem uma menina que desde o começ/ desde o semestre passado que ela é bem resistente em falar espanhol ... eu não sei se é vergonha que ela tem: eu não sei o que é mas geralmente ela sempre fala português mas aí o que é que você faz? ... eh pede pra um: ... “mas tenta falar em espanhol mesm/ a gente tá aqui pra ajuda:r e ta:l” faz esse discurso

S: uhu:

T: se mesmo assim: não sair nada ... aí você tenta com os colegas “ah então o que é que: foi que ele disse em espanhol porque eu não entendi porque eu não entendo espanhol” sei lá inventa alguma coisa assim ... se ninguém falar

S: e pode acontecer de [ninguém falar?

T: [PODE acontecer de ninguém fala:r

S: aí meu Deus to lascada então:

T: ((ri)) quem mandou?

S: é pois é ... e aí o que eu faço se ninguém falar?

T: aí você t/ traduz “ah então você quer dize:r isso isso isso isso isso isso isso”

S: ta:

T: né tem que puxar lá do: ... e: ... e aí: se: tiver aquele discurso assim deles “ah porque: ... te/ sei lá não quero falar espanho:l não sei o que:” e: aí você: faz com todo o seu poder de retórica “filhinho então porque você tá aprendendo uma língua estrangeira se você na FALA nessa língua estrangeira se você não quer falar nessa língua ... se você: ... vocês me disseram que queriam se comunicar que é né: porque: vocês me disseram que queria fala:r a língua porque vocês tão assim agora?” ((rindo))

S: posso falar isso mesmo com: a PS lá?

T: rapaz vai ser o jeito

S: é? ... então ta

T: porque: ... eu acho que eu vou me dar muito mal nessa avaliação ((rindo)) ... principalmente por isso porque os alunos não: FALAM es/ não: n/ não: conseguem falar na língua estrangeira durante a aula ... é um grande problema porque assim na segunda eles falam

S: uh:

T: e eles não eram assim quando eles a/ agora quando eles vão pede pra eles falarem eles FALAM na língua estrangeira

S: o do segundo grupo

T: é mas o primeiro não ... e: isso: afeta muito a aprendizagem deles porque palavras que eles sabiam dizer antes agora eles não sabem mais porque eles falam português na hora da aula

S: uh:

T: afeta muito é muito difícil ... muito difícil porque as línguas são MUITO parecidas ... ma:s afeta demais demais demais

S: ta então a aula toda eu vou ter que ficar lembrando [eles de que o negócio é espanhol

T: [isso

S: e dar uma forçadinha então

T: é

S: ta: ok

T: se por acaso: você: tiver escolhido trabalhar algum tema gramatica:l eh: não coloca o tema gramatical na: logo no começo da aula vai fala:ndo tenta com que eles usem a estrutura que você ... supostamente pensou que eles fossem usar ... e: quando for assim “ah: ta:” ... aí você coloca alguma frase assim que alguém falou ...tem aquela estrutura e aí você explica a partir disso

S: ta:

T: então uma coisa assim bem: light

S: uhu

T: mais simples ... uh : ... sim e: aí você pega uma folha também pra: no final você coloca o nome dos que compareceram à: aula porque ... entregaram as cadernetas mas tá faltando uma folha

S: opa

T: aí pra colocar presença em todo mundo: e tal aí tem que: ... enfim

S: então ta

T: eh:

S: mais alguma coisa pra segunda-feira?

T: tentar manter a calma

S: ((ri))

T: tentar manter a ca:lma bem tranqui:la ... finge que não vê as caras que a PS faz

S: ta:

T: que ela fica bem: ((imita as supostas “caretas”)) ... eh ... que mais?

S: sim PS vai observar só a primeira turma não é isso?

T: é

S: e a segunda turma eu f/ faço a mesma coisa [que eu planejei pra primeira?

T: [a mesma aula

S: independente de PS ou não

T: isso

S: então ta ... ok muito bem... que horas eu vou na tua casa amanhã? ((ri))

T: ((ri))

Sessão: 6**Local:** ambientes dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 05 de dezembro de 2011, 11h

S: daqui tu vai pra casa?

T: vou ficar

S: tem aula na extensão?

T: é

S: ah e eu vou ter que ficar também então? ((ri))

T: vai ((ri))

S: vou ter que ficar

T: ah então eu vou pra casa

S: tu vai pra casa e eu fico exatamente

T: lindo isso

S: be:m assim então ta me conta o que que eu preciso fazer hoje então ainda

T: hoje: ... hoje é prova ... eu v/ ... avaliação escrita ... são duas páginas já tá impressinha bonitinha você vai lá: no DLEM ... quando S. ((secretária)) chegar pra ela fa/ fotocopiar

S: uhu

T: frente e verso

S: e que horas S. chega?

T: eh ela: ... duas ho:ras ... por aí se lá n/ porque lá tá tendo um: probleminha e aí às vezes não tem tinta às vezes não tem papel

S: uhu

T: aí você vai pegar o dinheiro e: vai lá no: Fagner xerocar

S: eh: ... como eu como eu falo com a S. o que que falo pra ela ... a S. não pode desconfiar que não é você né ela [tem que imaginar que é você e daí?

T: [uhu ... ta

S: então: e aí?

T: eh: chega lá bem feliz e fala: “oi S. tudo bem eu vim aqui: eu preciso: xerocar as provas pra hoje” aí ela vai levantar eh: ... vai falar com você normal você responde: ... daí ela vai perguntar quantas são ... sã:o

S: aí eu faço essa cara [pisco assim um olho

T: [vinte e cinco ((rindo))

S: ta:

T: vinte e cinco aí: você pede pra ela fazer frente e verso

S: vinte e cinco pra: pras duas turmas já

T: uhu ... pede pra ser frente e verso: ... e pronto ... daí quando tiver terminado você pega tudo: agradece a S. e: volta pra sala de apoio

S: ta

T: aí você tem que: testar o som porque o CD da prova é: esse CD aqui

S: ta:

T: aí você testa: ... uh: e leva pra sala

S: ta e na sala de apoio eu faço o que? ... eu texto o som e o que mais

T: você testa o som: ... assina: a: folha de ponto se tiver lá ... porque: da última vez não tava ...

eh: e fica lá conversa com as pesso:as ... vê se: alguma das das xerox têm alguma falha ou alguma coisa e aí ... e aí você coloca no final pra: quando você for entregar pros alunos sobram as que têm falhas

S: uhu: ... pra: pra hora da aula eu não vou precis/ eu vou precisar preparar alguma coisa: assim ... só testar o som ou tem mais alguma coisa pra preparar

T: não é só testar o som mesmo

S: testar o som e fazer as cópias

T: isso

S: uhu muito bem então eu fico: lá no: na sala de apoio o que mais? ... o que mais que eu faço hoje?

T: ... vai pra sala

S: ah então ta ... que horas eu vou?

T: eh: vai ... cin/ não dez pra três ... aí você vai pra sala que é lá: no CCSA

S: uhu

T: geralmente eles não vão chegar na hora mas ... já cansei de: brigar com eles e: não ter retorno de nada ... aí: você espera eles chegarem e aí você começa a prova

S: ta enquanto eu espero eu preciso fazer alguma coisa?

T: não ... não: apenas tira as provas coloca já na me:sa e: esse livro: com o CD ... deixa preparado ... não vai precisar nada de qua/ lápis de quadro eu acho que não precisa de nada disso e: aqui tem um papel ... que você vai fazer a lista de presença só pra confirmar mesmo que não tem:

S: aí eu passo a lista de presença na: na hora da prova?

T: isso

S: ta

T: eh: ... ta aí: ... eles vão chegando quando tiver um número assim considerável pelo menos na primeira turma ... tem bem pouquinho gente agora porque muita gente desistiu no meio do caminho

S: uh:

T: aí: eh: ... você: distribui a prova pra eles ... só que não coloca ... aí o áudio você vai esperar mais um pouquinho pra que chegue mais gente pra passa:r só de uma vez

S: ta ... e eu digo isso pra eles então

T: uhu ... aí: ... quando passa assim: sei lá uma meia hora de prova você coloca o áudio que aí: não pode entrar mais ninguém nesse horário ... porque com uma hora e meia não dá pra fazer a prova que ela é muito grande

S: uhu:

T: aí você coloca o áudio: pede pra que eles ... primeiro só escutem a primeira vez só escutar

S: isso tudo eu falo em espanhol né?

T: isso ... aí a segunda ve:z eles podem ir anotando o que eles acharem interessante pra eles poderem responder a: questão número cinco

S: uhu

T: da prova

S: e se eles fizerem assim: “professora [não entendi”

T: [não entendeu nada coloca a terceira vez

S: não eu digo das instruções

T: ah

S: ou: isso não vai acontecer ... “o que que é pra fazer professora?” ... n/ não isso não vai acontecer

T: não mas se alguém perguntar você pode repetir a informação

S: ta e aí do: você tava falando do áudio então

T: eh se tiver muito difícil de eles entenderem: que eu acho que não tá ... mas se tiver muito difícil eh você coloca mais uma vez ... sem problema porque: eles tão no nível dois ainda então: tem que ter um pouco de: ... como é que se fala ... eh:

S: equilíbrio balanço não

T: não sei esqueci a palavra

S: maleabilidade?

T: é:

S: to vendo pela tua mão aqui indo e vindo ... jogo de cintura?

T: iss/ é tem que ser mais maleável é ... eh: então eles vão perguntar se a prova tá toda num tema eu JURO que eu tentei fazer a prova inteira ... com um tema só: só que ... é muito difícil muito difícil e eu não consegui ... mas pelo menos até a terceira questão ela tem segue no mesmo ritmo ... ela só quebra no na quarta e na quinta questão

S: eu digo eu digo isso pra eles ou: deixo eles perguntarem

T: não: eu acho que eu já falei isso na revisão

S: ah ta

T: eh: ... antes de você colocar o áudio fala pra eles que: apesar de tá na prova mas você fala pra eles que o áudio de uma psicóloga que vai falar sobre ... a felicidade e aí eles vão escuta:r eh vão anotar as concepções dessa psicóloga sobre a felicidade e aí eles vão con-tras-tar ... existe essa palavra?

S: contrastar aha

T: eh: com: com o ponto de vista deles

S: ta:

T: uh: ... lembra pra eles também que: o conteúdo que: ... foi mais visto que foram os tempos t/ verbais no passado então que eles lembrem que: tem que colocar isso em algum lugar na prova

S: uhu

T: apesar de: que eu acho que a prova tá é auto-explicativa

S: mas mesmo assim então eu vou: [lembrar eles disso

T: [mas mesmo assim é

S: ta ... ta e como é que é o: ritual de entregar prova o que que eu faço como é que eu: eu boto os alunos em círculo em:

T: não

S: como é? Como eu organizo o espaço como eu:

T: geralmente eles SE ORGAnizam

S: ta:

T: aí: eles ficam: em fileiras mesmo normal ... não coloque em círculo ... eu nunca vi uma prova em círculo

S: ((ri))

T: eh: em fileira normal e aí você vai distribuindo a prova ... não tem problema ... eh:

S: algum comentário na hora da distribuição da prova tem que falar alguma coisa?

T: ... não ... eles geralmente perguntam “ah: a prova tá fá:cil?” ... você diz “tá: fácil tá ... pra quem estudou tá fácil”

S: uhu ... e pra aqueles que chegarem atrasados eu entrego a prova do mesmo jeito: ou tem algum:

T: é: mas se chegarem atrasados tipo: ... uma meia hora depois da prova aí: você não deixar entrar porque ... mesmo ali você vai tá colocando o áudio ... e aí pra eles fica mais difícil né porque já vão perder uma parte da prova: e pra colocar o áudio depois é: complicado

S: uhu ta

T: e aí você deixa pra eles repor ... fica pra reposição

S: ta e se eles insistirem pra fazer hoje?

T: não

S: não? ... então ta ... e: mas aqueles que chegarem antes do áudio ... eu deixo entrar?

T: deixa

S: é .. então: tipo três e meia três e quarenta eu vou fazer o áudio mais ou menos isso

T: isso

S: quem chegar ... até essa hora:

T: é ... uhu ... lembrando que: eu acho que tem umas duas pessoas que não vão poder ficar vir dia sete pra fazer a prova oral

S: uh:

T: aí eh: ... e também não vão poder ficar fazer na repos/ não queriam deixar pra repor eles querem fazer logo ... e aí parece que são duas pessoas se eu não me engano e aí você vai fazer a prova oral com essas pessoas também ... a prova oral eh: a pessoa que escolhe o tema

S: uhu

T: e: ela vai falar sobre esse tema pra você ... e você deixa pra que: mesmo que termine a prova: ... bom se ele terminar a prova antes ... de que todo mundo saia da sala aí você pede pra ele sentar perto de você pra não atrapalhar os outros e aí ele vai apresentando e você vai anotando

S: ta eu faço isso depois que essa pessoa entregar a prova então

T: é

S: a pessoa vai fazer a prova escrita e depois eu: ta

T: uhu

S: aí lá na frente da sala ele vai sentar comigo é isso?

T: isso

S: ta ... aí eu digo o que pra ele? ... ou pra ela não sei

T: ... não: pergunta se ele já tá preparado pra apresentar ... se ele quer realmente apresentar e pronto deixa ele apresentar

S: ah ta

T: e: ... e: daí você vai anotando eh: ... o:s equívoco:s ... ou: o que foi muito bom: que ele tá falando assim que você não esperava que ele falasse por exemplo ... a: pronúncia de alguma letra: ... a/ essas coisas assim mais de f/ questões de fonética mesmo ... eh: ... e aí você já coloca uma nota que seja: ... condizente com aquilo que ele apresentou

S: uhu ... e aí eu já digo [a nota pra ele

T: [não

S: não

T: você vai porque: ... eu faço assim ... eu col/ na: prova oral eu sempre coloco lá ... o que eu vou vendo: durante a apresentação e: coloco uma nota/ uma suposta nota daí mas em casa eu penso direito assim se realmente é aquela nota: ... se é mais pra mais ou mais pra menos ... é um seria tipo: uma base de: ... como seria a nota sabe?

S: e se tiver mais gente que queira fazer a prova oral hoje ou não vai ter

T: eu acho que não

S: não? ... ta e: ta então aí eu entrego: as provas pros aluno:s e aí eu faço o que depois que eu entrego as provas

T: aí você: ... lê a prova com eles

S: ta:

T: não sei porque tá aqui eh: a primeira questão: aí explica a primeira questão ... já tá BEM auto-explicativa ... eh: mas sempre v/ você lê pergunta ... o que eu geralmente faço é eu leio as questões e pergunto se eles têm alguma dúvida sobre

S: uhu

T: e se eles tiverem alguma dúvida eu respondo

S: ta então é assim que eu tenho que fazer também

T: é

S: certo ta aí eu leio as questões respondo as dúvidas

T: isso

S: e?

T: aí depois você: senta ... tem um livro aqui se você quiser ficar lendo ... porque ficar só olhando pra eles também é muito cansativo

S: uhu

T: eu tenho o livro: você pode começ/ pode ir lendo mas também vai observando durante você lê para um pouquinho aí dá uma observada ... como é que eles tão se eles perguntarem

“professora pode usar dicionário” [não: não pode

S: [uh: é verdade ... uhu

T: teve o semestre INTEIRO pra trazer dicionário e você traz no dia da prova

S: ((ri)) certo eh: quando eles tiverem dúvidas eles v/ vão fazer as dúvid/ eles vão tirar as dúvidas no meio da prova ou: como será como eu faço?

T: eh às vezes eles têm dúvidas e às vezes eles perguntam coisas de: ... “como se escreve tal coisa”

S: uhu:

T: eu não respondo

S: não é pra responder então ... mas eu digo o que pra eles [“não sei”

T: [mas eu não sei se: se isso é certo ou se é errado

S: não eu tenho que fazer do jeito que você faz ((ri))

T: ((ri)) eh: ... eu digo que: ... eu não aprendi espanhol ... que eu não sei falar

S: então ta então eu digo isso

T: uhu

S: “não sei falar espanhol” ... que não é de todo mentira né n/ no meu caso ((ri)) ... ah: ta dúvidas dos alunos o que eu faço durante a prova: eh: ... aí eles vão entregando na hora que tem que entregar a prova tem alguma coisa:

T: não: eles vão entregar você olha se eles responderam tudo ... e pronto vê se eles assinou/ se ... eles assinaram na lista

S: e se eles não responderam tudo ... eu faço o que?

T: ta ... falta alguma questão por exemplo ... eh: ... porque que eu falo tanto ‘eh’? ... se faltar alguma questão: aí você pergunta se: ele esqueceu de responde:r ou se ele não respondeu porque ele não quis

S: uh:

T: e pergunta se: ele tem certeza de que: vai deixar em branco por exemplo se ele não quis responder

S: ta:

T: se ele quiser responder você devolve a prova e deixa ele responder

S: então ta ah: aí: se tiver al/ aluno enfim tem um tempo limite pra pra prova: eu delimito um tempo

T: é até: às cinco de três às cinco e de: a outra de cinco às sete

S: ta e se alguém quiser passar desse tempo?

T: tenho que ir pra casa

S: eu digo isso pra eles? ... o que eu digo pra eles?

T: o horário da aula é de: três às cinco e de cinco às sete ... e: então tem aula depois da gente lá na sala e a gente não pode extrapolar muito porque vai comer o tempo da aula das outras pessoas então

S: ta:

T: se não der o tempo não tem o que faze:r

S: certo

T: quem mandou chegar atrasado

S: e: ah: pra turma pra segunda turma é o mesmo procedimento

T: é

S: muda alguma coisa?

T: não

S: vai ter alguém que vai fazer prova oral também na segunda

T: não sei não lembro ... eu sei que tem um menino: da primeira turma que vai fazer as duas é um menino e uma menina ... eles vão fazer

S: tá:

T: eh: eu não lembro se tem alguém da segunda turma eu realmente não lembro

S: e entre a primeira e a segunda turma eu prec/ eu faço alguma coisa ou eu fico na sala ... esperando o povo chegar

T: eh pode sair um pouquinho lá pra fora tomar um ar beber uma água porque: né

S: uhu

T: a sala é um pouquinho quente

S: tá certo: aí a segunda turma chega aí eu entrego a prova espero faço a: né passo o texto: pra eles escutarem nanana nanana nanana e?

T: acabou

S: acabou parei de trabalhar?

T: eh: tá e aí quando eles terminarem a prova você recolhe tudo guarda tudo tira o CD do: ... do sonzinho lá coloca no livro guarda o livro ... pega o som apaga as luzes assim se tiver alguém já esperando pra entrar aí você já deixa a luz acesa

S: uhu

T: mas se não aí você apaga as luzes aí: leva o sonzinho lá pra sala de apoio ... guarda lá ... fecha a sala ... se a J. ((colega)) te ligar aí você vai falar com a J. ... entrega o livro da Francieli que tá com você entrega pra J. ... eh: você vai pra sua casa

S: certo chegando em casa eu ainda trabalho ou não mais

T: chegando em casa: ... chegando em casa você vai fazer outras coisas que não tem NADA a ver com a extensão

S: é .. tá então já não vou mais trabalhar

T: não

S: encerrou o dia de trabalho

T: é

S: tá ... e amanhã eu trabalho?

T: não você trabalh/ ah trabalha é

S: trabalho amanhã

T: em casa você trabalha

S: ah é então me diga

T: aí você vai: pegar as cadernetas

S: uh

T: e vai preencher as cadernetas ... as presenças deles

S: como eu faço isso então?

T: eh tem uma caderneta que já tá com os diazinhos preenchidos ... aí a outra você vai repetir esse processo

S: uhu

T: e: tem umas folhinhas soltas que eu pedi a S. porque: não: as folhas que vieram na caderneta não dão pra todos os dias de aula

S: uh:

T: aí você vai: tirar o grampo do: da caderneta e encaixar essa folha

S: tá:

T: e colocar os dias que faltam ... tá mas você coloca só segunda e quarta segunda e quarta não coloca todos os dias da semana

S: sim senhora

T: eh: ... ta: aí você vai preencher tem um MONTE de lista lá em casa

S: uhu

T: de presença aí você vai preencher de acordo com a presença deles ... salvo uma aluna porque: a gente entrou em acordo com ela porque o marido dela tá com câncer

S: uh

T: e daí: a gent/ passei algumas atividades pra ela por e-mail e: isso tudo vai contar como presença pra ela ... não tem problema porque ela é uma ótima aluna ... eh: ... vai preenche:r e aproveita e já dá uma olhada nas provas ... [só olha mas não:

S: [olhar o que nas provas

T: não: vê: se: ... geralmente eu vejo mais a última questão e: a terceira porque é importante

S: ta:

T: as outras deixa pra dar uma: ... olhada mais cautelosa depois

S: uhu ... e e preencher a caderneta é só botar as presenças ou tem mais alguma coisa pra fazer nelas

T: e os registros de aula

S: uh como eu faço o registro de aula

T: eh: ... a maioria já tá preenchido falta só: dos últimos dias eu acho que é de: vinte e alguma coisa de novembro pra cá

S: ta:

T: falta esses dias preencher no meu caderno eu tenho os planos de aula ... eh só coloca algu:ns pontinhos mais específicos da aula mesmo ... e: só isso

S: algum exemplo desses pontinhos específicos pra eu saber

T: ((ri)) ta então se tive:r algum texto aí você coloca trab/ texto jogo eh: conversação

S: ta:

T: sabe? ... porque não dá pra colocar tudo é um quadradinho pequenininho

S: uh: ... tu tava falando de olhar pra prova e aí eu te interrompi

T: é mas é só isso mesmo

S: é?

T: não começa a corrigir agora não

S: então amanhã o dia de trabalho é isso

T: é:

S: são as cadernetas uma: espiadinha na prova: ... e: não trabalha mais também

T: não aí na quarta tem tem tem: a prova oral ... eh: do mesmo jeito você vai pegar o som aqui: vai pra sala ... porque alguns alguns alunos vão levar música pra apresentar

S: uh:

T: inclusive uma aluna eu acho que ela vai cantar ... eh: ta: aí você vai fazer uma listinha ... pega uma folha de ofício ... aí você vai colocando o nome das pessoas que vão apresenta:ndo e: quando elas forem apresentando você vai colocando: aquelas ... aqueles aspectos fonéticos que te chamou atenção

S: uhu

T: e aí você coloca uma suposta no:ta ... pra essa pessoa

S: certo

T: nas duas turmas funciona do mesmo jeito

S: ok ... eh: e aí na quarta então é o último dia de aula deles?

T: na segunda-feira tem reposição pra quem faltou

S: ta: e eu preciso faz/ falar alguma especial na quarta

T: não só é lembra eles que quem fica pra reposiçã:o a reposição é segunda-feira

S: uhu: ... eles com certeza vão perguntar se as provas deles já estão corrigidas

T: e você fala que as notas vão ser dadas na segunda-feira

S: então ta:

T: eh: e: lembra que quarta é a confraternização pronto

S: ah tem confraternização quarta oba:

T: é você vai então nesse dia me substituir

S: com certeza eu não vou só hoje eu vou quarta também ... muito bem então mais alguma coisa pra eu virar Taylor?

T: acho que não

S: encerramos por aqui as nossas

APÊNDICE E – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Lina

Sessão: 1

Local: ambiente dos professores – CCHLA / UFPB

Data: 11 de maio de 2011, 13h30

S: então o seguinte Lina o exercício é ah: é um exercício de imaginação ta? então é assim eu quero que você imagine suponha que eu sou sua sósia ta? ... e que amanhã nas suas aulas você tem aula amanhã não é? ... inglês um e inglês quatro

L: isso

S: que amanhã nas suas aulas sou eu que vou vir dar aula no seu lugar ... e não você só que ninguém pode saber da troca ta: ... ninguém ninguém pode desconfiar

L: virou minha irmã gêmea idêntica

S: EXATAMENTE ... praticamente ((ri))

L: ((ri))

S: e: então ninguém pode desconfiar que a troca foi feita ta? ... e aí eu quero que você me diga EXATAMENTE o que eu preciso fazer amanhã pra tomar o teu lugar pra tomar o teu lugar não pra ficar no teu lugar amanhã sem que ninguém desconfie ninguém nenhum dos teus colegas nenhum dos teus alunos nem ninguém ninguém pode saber da troca feita ... primeiro isso é um exercício de imaginação então desde que você chega pra trabalhar todos os passos do que eu preciso fazer pra fingir que eu sou Lina ... por um dia

L: então primeiro de tudo você tem que mudar o sotaque ((ri))

S: ((ri))

L: vai ter que ficar com sotaque pernambucano

S: ((ri)) se é só o sotaque tá bom ... achei que você ia falar tem que emagrecer aumentar o cabelo pintar o cabelo...

L: então você: o primeiro passo você chega vai direto lá no: na sala: nha pega o sonzinho né que eu vou trabalhar *listening* com eles amanhã também

S: uhu

L: e eh amanhã vai ser mais uma revisão né porque: vai ter vai vir a prova semana que vem ... foi feita a prova oral e de *listening* aí semana que vem vai se:r que eles pediram exatamente a quinta-feira pra revisão pra poder fazer a: o *writing*

S: ah ta

L: então aí eu vou querer que você faça essa revisãozinha lá com eles ... que: eu pedi pra eles trazerem TODAS as dúvidas que eles tiverem de TODAS as unidades pra gente tirar já que a gente vai ter SÓ pra revisão esse dia ... e: você vai ter que dar conta de todas essas dúvidas né ... e: eh: também trazer atividades extras relativas a TODAS essas unidades que é o que eu: faria que é o que eu pretendo fazer com eles amanhã

S: uhu:

L: e passar pra eles essas atividades: *listenings* que não foram: trabalhados que não deu tempo em algumas aulas aí eu vou ... será feito isso amanhã

S: uhu

L: e:

S: ta ... agora você me diz tudo isso passo a passo

L: passo a passo?

S: é:

L: tip/ primeira coisa que você vai fazer amanhã

S: isso ... então a/ tudo exatamente tudo que eu preciso fazer vou chega:r ... vou pro pra salinha pego o som

L: pega o sonzinho

S: beleza

L: geralmente eu chego mais cedo então se você quiser chegar na hora: ok mas se quiser chegar mais cedo: fica ali prepara:ndo um pouquinho ainda ... depois você vai pra sala CCTA cento e oito ((ri))

S: ((ri))

L: aí quando você entrar geralm/ a/ alguns alunos sempre ficam lá na frente eu sempre chego a pontualmente às três horas mas sempre tem alguém que chega dez pras três então sempre tem aula o professor sempre sai TRÊS em ponto então vai ter que esperar um pouco

S: uh:

L: às vezes ele sai três e cinco: né eu: tenho às vezes que bater na porta então: né se acontecer isso você vai ter que ... apressar um pouquinho o professor

S: ta:

L: aí: entrar na sala com os alunos

S: eh eh eu: bato na porta e fico fazendo carinha feia ou: assim: [como é a história aí?

L: [não isso é assim só aconteceu
isso duas vezes na verdade meus alunos pediram iss/ eu eu sou meio assim tímida pra chegar bater e apressar o professor / eu acho que isso é errado mas meus alunos chegaram uma vez e fizeram “professora ele tá demorando demais” / já era três e dez ... aí não tinha outra sala ... aí eu bati na porta e só só o fato de eu bater na porta e me ver com o sonzinho ele reconheceu que eu era a professora que / “desculpa que eu tava tomando sua aula” e já saiu / ele reconhece então não se preocupe

S: ((ri))

L: então aí quando você entrar com os alunos eles vão sentar lá em círculo né porque eles sempre ficam em círculo

S: uhu:

L: e: a sala não é tão grande né então: eh: melhor pra deixar em círculo porque se fosse grande aí ficaria aquele negócio LÁ longe o negócio poderia b/ ser bem mais perto né

S: tá

L: até porque tem o sonzinho que o barulho não é a o: o som não é tão alto eles reclamam aí eu mando eles virem mais pra perto ... então

S: o o: círculo eu preciso pedir ou eles [fazem naturalmente?

L: [não eles fazem naturalmente ... eles já já se dispõem a fazer eh: meia lua na verdade né

S: uhu

L: e eh então tanto pra inglês um quanto pra inglês quatro amanhã vai ser revisão ... aí pra começar ah assim eu não sei bem o que que eu vou falar porque hoje mesmo que eu vou prepara:r isso quando eu chegar

S: então aproveita agora e prepara aqui ((ri))

L: na: ((ri)) então eu tenho que pensar melhor eh: ... pra começo pra início acho interessante trabalhar logo o *listening* com eles ... né trazer o *listening* d/ de algumas coisas que não que ficaram faltando né ... coloca lá o sonzinho eles vão reconhecer tem algumas questões sobre e eles vão fazer ... certo vão depois após fazer ap/ primeiro após eles ouvirem eles vão discutir sobre em duplas em pares eu sempre peço pra eles f/ em: pares então você vai primeiro ficar observando se eles TÃO falando mesmo inglês:s

S: uhu

L: né porque tem uns que principalmente inglês um gostam de ir pro português às veze:s aí você vai lá: puxa a orelha “menino” né ... então você fica dando a voltinha observa:ndo eh quando eles terminarem quando eles concluírem aí você pede pra: eles fazerem o exercício se

eles quiserem fazer em duplas ok se eles quiserem fazer sozinhos também ... e depois eles vão dar a resposta do exercício pra você

S: uhu:

L: certo aí você vai se você quiser colocar no quadro as respostas pra eles pra quem não pra quem não acertou conferir também pra conferir e: ... pronto com essa parte do *listening* ok aí tem mais um *listening* que não foi feito só que eu penso que eu não vou fazer todos de uma vez só pra quebrar um pouco o *listening* um pouco da parte das dúvidas deles vão: ainda não sei com/ se eu faço tudo no começo ou depois ainda vou pensar direitinho mas aí você pensa porque é você que vai [me substituir amanhã né ((ri))

S: [sou eu né ... agora o problema tá comigo ((ri))

L: então aí na parte das dúvidas eles vão trazer porque eu pedi pra eles trazerem eu disse “tragam já que vocês ME PEDIRAM pra que hoje seja um dia de revisão eu quero que vocês tragam REALMENTE suas dúvidas e não chega aqui só com um: ‘aí eu não sei’ o que que eu vou falar né ... então quer ou não quer então se vocês pediram então tragam REALMENTE suas necessidades” então eles vão trazer aí eh eu vou trabalhar uma por uma né porque: se ele não tem dúvida mas relembra né ... o que o outro tem dúvida o que o outro trouxe mas relembra pra prova ... a parte de gramática vai ter bastante amanhã porque ... eu não trabalho com eles gramática durante as aulas mas aí na revisão eles pediram pra eu trabalhar a gramática ... porque vai ter questões de gramática na prova eh: relativo com o texto ou não mas vai ter

S: uhu

L: aí vão eles pediram pra trabalhar com eles a questão da gramática já que na aula é só: dentro da conversação dentro dos textos

S: então provavelmente as dúvidas vão vir relacionadas a isso

L: isso: e também aos temas né aos temas do: não os temas já foi porque os temas era mais do da parte oral é ... então é porque o pessoal do inglês um ainda não fez a: oral aí: ... tá um pouco mais atrasado aí o pessoal do inglês quatro já fez ... o inglês um vai ... não ... sorry do inglês um a oral ... não ... meu Deus do céu eles me pediram pra adia/ seria amanhã a oral mas eles me pediram pra adiar pra terça porque eles quiseram ... como eles terminaram a unidade UMA aula depois que o inglês quatro ... eh: eles pediram essa aula amanhã de revisão e o inglês quatro JÁ fez a oral e quer a revisão pra: escrita ... e: aí pronto ... [aí você:

S: [aí na outra semana

então: pro inglês um é a: prova oral e a escrita

L: isso exatamente na terça e na quinta

S: ta então é uma revisão preparando pras duas provas

L: isso sempre o inglês quatro vai tá um pouco mais à frente do inglês um uma aula porque só depois que eu consegui: ... de alguma forma fazer com que ... né mas sempre sempre por enquanto vai tá assim

S: uhu

L: porque eu já peguei assim na verdade já peguei um: uma turma mais na frente do que a outra

S: mais adiantada

L: isso ... mas

S: tá então eh: e se e se a turma não vier com dúvidas

L: aí: né: tem que ter um plano b né tem que ter algo pra: porque o pessoal do inglês um falou o seguinte “professora ... se na primeira hora ... a gente não tiver com mais dúvidas ã/ a gente tirar todas as dúvidas em meia ho:ra alguma coisa assim quarenta minutos e a gente se sentir preparado pra prova você já pode trazer a prova” eu disse: “é assim?”

S: ((ri))

L: “não depois vocês até quando fizerem vão sentir falta do tempo pra: terminar a prova direitinho né?”

S: é

L: então não ... nem pensar em: fazer a prova com eles amanhã mas se não [surgirem mais dúvidas

S: [então pode ser que alguém fale isso amanhã ainda ... “vamos fazer a pro:va professora”

L: não digo não ... de jeito nenhum ... porque: não tem condições de fazer a prova em uma ho/ em meia hora ... ou quarenta minutos ... algumas pessoas sim outras não ... então eu não posso

S: então eu nego terminantemente

L: isso exatamente “se me pediram então vão até o fim” ((ri))

S: ((ri))

L: aí: eh: ... como é que se diz ... eh ... sim se não surgirem dúvidas aí você traz de casa ... algo pronto já assim pra tirar as dúvidas del/ POSSÍVEIS dúvidas né coisas se eles não tão com dúvidas então ... relembra né aqueles temas aqueles assuntos lá gramaticais ou: ou não a parte escrita também ... eu falei pra eles na aula passada fazerem uma: um: ... criarem uma carta ou ... criarem até mesmo um e-mail mas ... assim: só na escrita pra mim pra eu trabalhar essa parte escrita deles

S: uhu

L: e como motivação eu tive que dize:r “vale um ponto pra parte escrita da prova escrita” porque: eh: ... como é que se diz ... pra contar pra eles assim já pra eles irem ... terem mais motivação não sei não sei também por que eu disse que vale um ponto mas ... eu coloquei como valendo um ponto pra parte escrita ... e R. ((tutor)) até tinha falado pra mim que se eu quisesse fazer um: um *writing* com eles ANTES da prova e não colocasse na prova poderia ser ... mas aí eu vou colocar um na prova também esse eu falei pra eles que seria um: um tema mesmo de escrita pra eu observar também as dúvidas de:les o:s problemas que eles tão pra na hora de amanhã da revisão da: da revisão

S: uhu

L: eu saber né: assim tipo ... o que eles tão com mais dificulda:de assim se é terceira pesso:a do singular essas coisas pessoal do um

S: uhu

L: foi com o pessoal do um ... inglês quatro já

S: e eu recolho então esse texto amanhã

L: não já foi

S: já foi ah ta

L: eu vou corrigir só: vou corrigir hoje né eu só vou ter tempo hoje pra fazer essa correção

S: uhu

L: então: e amanhã é que ... no caso você vai corrigir hoje ((ri))

S: isso EU vou corrigir ta ((ri))

L: então: a partir dessa correção você vai ver ah: dúvidas deles eh: o que que eles tão com mais dificulda:de

S: uhu

L: pra: tirar essas dúvidas mais gramaticais infelizmente amanhã a aula vai ter que se:r e de *listening* também

S: ta

L: né: certo?

S: e aí eu entrego o texto amanhã também depois de corrigido?

L: então eu to pensando ainda nisso ... se eu entrego já amanhã eu acho que seria interessante entregar já amanhã porque eles já veem ... no que que eles falharam né pra quando for fazer a pro:va se bem que a prova a do *writing* vai ser na quinta ... então ... se eh: eu não entregar

amanhã vou entregar na ... terça ... né mas aí eu to pensando ainda como é que eu faço entregar amanhã junto com as com a revisão: ... tem que ver direitinho VOCÊ vê direitinho porque né:

((risos))

L: tá tudo em suas mãos agora

S: certo então vai ser as dúvida:s eu vou começar com um *listening* depois eu vejo as dúvidas se o pessoal não vier com dúvida eu ... eu pego alg/ [alguma coisa

L: [não mas MESMO se eles vierem com dúvida tem que trazer coisa extra porque ... eh senão não vai chega:r na vai acabar loguinho a aula né ... tem que ter mais co:isa também porque ... eh: SE o que você trouxe tiver um *link* com a dúvida deles você já pode passar e eu também pensei em atividades relativas ... pensei em atividades relativas COM esses temas gramaticais só que dentro de algum texto assim pra eles trabalhar texto também porque vai ter um texto na prova ... que é: pra trabalhar o *reading* deles né porque vai ter esse texto e ... trazer algum texto assim pra eles ... trabalharem interpretação também ... tudo o que vai cair na prova mas assim ... eh: não exatamente o que vai fazer na prova lógico ... algo diferente ... um: texto diferente com questõ:es assim como a prova

S: e: essas dúvidas eu tiro com a turma toda

L: isso

S: ou individualmente

L: não com a turma toda ... SE surgir alguma dúvida indil/ individual assim se alguém tra/ trazer trazer a dúvida aí você tira na frente de todo mundo porque pode ser que algum outro precise se ele pedir pra: tirar dúvida depois da aula aí voc/ se for do inglês um aí não tem como porque já é logo juntinho com o inglês ... quatro se for do inglês quatro e você: quiser ficar com ele um pouco no final da aula ... se bem que as aulas são uma hora e quarenta e o inglês quatro começa vinte minutos depois então você tem uns vinte minutinhos pra tirar dúvida individual que: ficar

S: uhu

L: certo?

S: eh: ... certo eh: com relação a/ co/ como que eu me relaciono com os alunos?

L: então ... eu porque eu sou uma professora assim não so:u carrasca não so:u durona nem nada eu procuro assim: ao máximo ... ter um contato assim ... deixa eu ver como é que eu posso explicar ... uma conversa legal com os alunos assim no meio da aula a gente tá discutindo assim sobre um tema e: ... uma conversa normal como se f/ hum: ... então não é bem assim ... deixa eu ver como é que eu ... me ajuda assim

S: eu tô querendo saber como é que eu como é que faz eu: tenho que conversar normal com os alunos

L: não conversa NORMAL não é bem assim também se não vira uma conversa né ((rindo)) tem que passar um: né um determinado assunto mas não com aquela posição de professora chata de: “eu quero isso isso isso” ... não eu: sorrio com eles às veze:s tem sempre um momento com eles que eles falam alguma coisa assim que descontraí um pouco a aula:

S: uhu

L: mas sempre com foco no no assunto nunca fugir tem uns que gost/ tem uns que gostam sempre de fugir principalmente no inglês um ... e fogem na língua materna ... tem que ter cuidado com isso

S: ta:

L: que: eles não sabem se ... tipo falar bastante assim ... inglês aí começa inglês e aí para e: aí “não mas foi isso isso e isso” e aí eu “não ... VOLTA pro assunto” sempre tem que voltar pro assunto porque senão eles vão e: aí um fala e outro responde de lá: e: ... um concorda um discorda

S: uhu

L: sempre traz isso ... tem que ter cuidado com isso

S: e essa conversa eu faço ela toda em inglês?

L: isso ... pessoal do inglês um eles às vezes pedem: tipo tem aquela preocupação “professora repete repita *repeat please*” aí você repete mais mais ... devagar com mais gestos pra poder né fazer eles entenderem

S: uhu

L: aí às vezes tem uns que olham e “professora em português por favor não: entendi” aí eu TENTO ainda explicar você vai tenTAR ainda explicar ... MAIS UMA VEZ se não tiver jeito mesmo aí você vai ter que dize:r ... eu chego a olhar assim com uma cara triste e digo “ah: é isso” bem rápido assim pra que eles né não ... ma:s aí: só: em último caso mesmo sempre em inglês ... agora com o inglês um tem que ter o maior cuidado né porque você tem que falar devaga:r tem que usar gestos muitos gestos inglês quatro não tanto mas ainda eu uso gestos que é importante porque: nem todos tão-no-mes-mo-nível porque: é nível quatro mas nem todos ... tem uns que tão mais avançados do que os out/ tem uns que: ... tem umas meninas ali que passaram pro inglês sete mas tão indo pro quatro porque ... tão ruim de gramática

S: inglês sete na graduação?

L: isso ... não

S: não?

L: inglês sete na extensão

S: na [extensão?

L: [passaram pra inglês sete na extensão ... eles voltaram fizeram elas voltar pro quatro ... não me pergunta porque

S: mas nem tem inglês sete na e/ ta deixa assim

L: não foi o que elas falaram ... que era do inglês sete: passaram pro inglês sete que que é só conversação

S: ta

L: aí não sei ... aí: não sei também se foi aqui que elas passaram eu sei que elas NÃO ESTÃO na lista ... eu até não sei se pode isso ... só que elas vêm e ficam só:

S: isso aí tem que falar com a coordenadora

L: ah:

((risos))

S: tem que ver com a coordenadora ... [isso eu não sei

L: [é mas daí eu me preocupei porque elas PEDIRAM pra fazer prova aí eu disse “não isso aí já: vocês já vêm pra aula isso aí já: ... participam então a prova eu não vou avaliar vocês assim ... só se for DEPOIS de uma forma ... tipo lá FORA eu e vocês mas aqui é com ... o pessoal que ... é aluno daqui mesmo eu não:” não sei como é que vai ser aí eu até falei que: ia é outra coisa que eu tenho que falar com a coordenadora que: eu tenho que lembrar

S: uhu

L: depois de falar com ela ... aí sim eh: sim tem também um menino: e um outro assim que: eles têm bem mais avançado assim que já: eram já era do inglês seis que eles tavam mais ou menos e tão no inglês quatro agora que: tem até outros né que se sentem um pouco né envergonhados de falar na frente deles

S: uhu e e: amanhã no inglês quatro é revisão: também não é isso? ... e aí como é que eu lido com: com isso?

L: vai ser mais ou menos o mesm/ mesmo esquema do inglês um

S: uh

L: só que não vai ter a revisão dos temas ... das unidades ... até porque o inglês um não vai ser bem os TEMAS das unidades até porque foram pegados cad/ pego pego pego ((ri)) cada um

... eh: na/ inglês um a ideia que R. teve comigo foi de pega:r eh: convers/ por exemplo colocar Susan ... colocar uma ida:de características pra Susan e você vai ser Susan e: seu parceiro vai se:r Fulano

S: uh

L: então você tem que fazer aquelas perguntas que tão ali: as respostas e tem que fazer as perguntas

S: uhu

L: e vice-versa e você tem que responder ... aí: vai ser mais ou menos assim porque eles tão ainda começando com as estru/ com aquelas estruturas básicas assim né de conversação: de conhece:r de: ... eh: coisas assim simples ... no hotel como chega:r o que fala:r quando chegar no hotel que tem: alg/ algumas das unidades que têm isso ... e: o inglês quatro não o inglês quatro já foi a parte oral né que foi sobre os temas então ... essa parte dos temas fora ... só vai ser feito o que vai ser feito agora ... eh: va/ eu também vou colocar um texto né então assim você coloca um texto pra eles ... trabalhar interpretação né algumas questões de interpretação né

S: ta:

L: que vai cair na prova ... daí tem essa parte da gramática também eles vão trazer MUITO pessoal do inglês quatro ... tá tudo com dúvida na no nos *conditionals* e: ... querem porque querem essa parte ... que teve até uma menina que eu falei até na aula de Estágio três ((rindo)) que a menina veio reclama:r porque queria mais gramática ... e: eu falei que só tendo uma revisão pra isso porque: ... durante as aulas mesmo durante as unidades não não vai ocorrer isso não

S: então amanhã essa menina va:i vai ficar feliz [comigo

L: [não amanhã essa menina não vem

S: não vem amanhã

L: ela vai deixar pra repor e justamente ELA não vem

S: ((ri))

L: porque ela: eh: vai viajar parece que vai viajar com: o marido ou coisa assim

S: então eh eu vou chegar também no inglês quatro é legal preparar um texto então ... uma leitura

L: isso algum texto mas também não se detenha muito na gramática não pra aula não ficar chata porque: senão eles vão ... ficar só com aquelas estruturas estruturas e tent/ tenta usar a gramática nesse TEXTO tent/ tente procura:r coisas nesse texto que traga essa gramática

S: uhu:

L: aí FORA você pega essas questões de gramática relativas ao texto ... né pra trabalhar sempre com eles alguma coisa interligada inter-tex-tu-a-lizada ... porque se for só assim: só gramática pura ... vai ser muito ... vai ficar a aula toda assim aquela coisa monótona aquela coisa chata aluno vai ... dar sono vai querer sair eu não

S: ta ... e como eu consigo o texto?

L: então ... texto ... isso é uma coisa que eu ia pesquisar hoje né ... não é muito liv/ tem ... livro da: eh: no próprio livro do professor ... tem lá atrás uma parte que é: acho do *End of Course Test* ... que tem uns textinhos que você pode us/ ... acho que são dois só que tem

S: uhu

L: e também tem o próprio *link* da da do do livro ... do *New English File* ... que tem na internet alguns textos à disposição ... o professo:r meu tutor que falou isso e aí eu vo:u / eu ainda vou pesquisar hoje né / tempo que é bom ((rindo))

S: ((ri))

L: aí: eh: e também ... tem um livro que eu não se eu vo/ porque meu tutor falou que não conhece esse livro ele disse que não sabe me informar sobre se é bom ou se não é que eu acho que é o: *Interchange*

S: *Interchange* tem um que se chama *Interchange* é

L: pronto então aí eu fique: i ... porque uma pessoa: um: dos pro/ um dos estagiários me falou que: esse livro é interessa: nte eu vou dar uma olhada eu não sei ... mas também: ... vou dar uma pesquisada nesse livro também pra ver se é interessante alguma coisa dele ... se tirar alguma coisa dele

S: e aí se eu encontrar alguma no no: eh: sei lá no site ou no outro li: vro ... eh: eu digito? eu copio: como é que eu faço pra isso chegar até os alunos?

L: então ... eu toda a aula to tirando cópia pra eles ... to ficando: né porque ... eu sempre: eh: ... e teve até um dia que foi que eu fui eu não sei porque é que eu fui tão BESTA que até o moço da xerox falou “nenhuma professora faz isso meu Deus faça isso não” que eu tirei ... vinte e cinco cópias COLORIDAS ... pra eles ... né cinco reais só de cópia: ... né eu não: vou nunca mais fazer isso é porque era sobre um filme: e eu queria que eles vissem as imagens do filme coloridas e aí eu achei interessante mas faço isso não né ... aí: eh ... sim aí eu sempre to tirando as cópias pra eles porque eu não tenho a senha ainda do: de lá ... do: co/ do:

S: ta aí lembra a coordenadora depois de ela te contar uma coisa

((risos))

L: aí você vai ter que tirar a cópia pra ele: s as cópias

S: ta:

L: certo? ... e: entregar pra eles em sala ... eu assim se tivesse sido com antecedência e tivesse comentado na aula anterior .. foi um descuido meu eu poderia ter deixado na xerox pra eles tirarem mas como eu ainda não tinha preparado ... né?

S: uhu

L: então aí eu vou ter que: fazer isso e entregar pra eles amanhã

S: ta eh: certo ... te: xto eh: tira as dúvidas de: les ... o que mais que eu faço?

L: então ... eu: to aqui preparando minha aula de amanhã ((rindo))

S: ((ri))

L: então o te: xto tira as dúvidas deles as dúvidas gramaticais as dúvidas tem o *listening* também

S: ta

L: certo? no começo

S: e é do livro também?

L: do livro também aha ... tem um *listening* lá no: na part/ tem uns *listening* que ficaram faltando também pro inglês quatro porque: teve um dia que teve: que a correção ... durou MAIS teve um dia que eu trouxe umas atividades extras assim pra eles então ... não deu tempo de fazer alguns *listenings* da unidad/ não cobri a unidade por completo né ... aí ficaram faltando alguns *listening* e eu: quero fazer

S: ta

L: certo? e: deixa eu ver o que ma: is ... que eu tinha pensado ... eu tinha pensado assim: eu vou procura: r você vai procurar alguma atividade: assim ... que eles possam faze: r em duplas pra ... treinar mais o *speaking* se bem que a prova do: inglês quatro vai ser só de *writing* então a oral já foi mas ... não sei ... se eu faço alguma coisa de *speaking* na aula de hoje ... na aula de amanhã ... se você vai fazer

S: se eu vou fazer na aula de amanhã ... eh: o: a turma de inglês quatro também senta em:

L: aha do mesmo jeito

S: e: eu preciso guiar essa: [isso ou

L: [não eles já chegam já: vão se dispõem assim

S: ta entre o intervalo de uma aula e outra então como eu procedo? ... eu saio vou no banheiro não sei o que nã [nã na

L: [hum: não dá tempo

S: não dá tempo

L: não dá tempo nem de respirar porque sempre tem um aluno do inglês um que fica tirando dúvida

S: ta: ... então [eu tiro as dúvidas.

L: [e: isso e geralment/ assim às vezes q/ eu eu tiro né não sei se você:

S: não ninguém pode desconfiar né [eu vou ter que agir como você

L: [é é pois é

((risos))

L: então eh: semp/ quando não tem alguém tirando dúvida às vezes a aula se este:nde vai até: duas horas de aula às vezes até: DEZ minutos antes então ... não tem muito tempo de eu sai:r de beber uma água eu sempre levo uma água leve sua água deixe lá ... porque é interessante ... ma:s banheiro nem pensar só se você passar uma atividade e pedir uma folguinha básica mas eu nunca fiz isso mas se acontece:r se você: tiver apertada ou coisa assim né ((rindo)) ah passa a atividade “façam aqui que eu já volto”

S: ta:

L: uma coisa bem breve ... mas assim eh: então ... perdi o fio do que eu ia falar

S: no intervalo entre uma aula e outra

L: sim no intervalo entre uma aula e outra: ... sim aí quando falta uns dez minutos o que? ... só dá tempo de eu organizar tirar botar as coisas do inglês um dentro de uma pasta tirar do inglês quatro da outra já deixar organizadinho se eu vou começar com algum tema a aula algumas perguntas eu escrevo no quadro ... o quadro é horrível: ma:s ... você apaga e ele não quer apagar passo meia hora tentando apagar mas aí: ... você já já tome aí aqui outros cinco minutos você apagando o quadro de uma aula pra outra ((rindo))

S: ah: legal

L: uns três minutos mais ou menos então aí você tem q/ aí já deixa pronto lá: pra começar a próxima aula já fic/ já fica se preparando lá eu pelo menos não saio não ... da sala

S: e qual é o material que eu tenho que levar junto então?

L: então eu sempre levo: os livros né dos alunos que: tem ... não sei porque mas eu trago o livro do professor até porque assim se: ... de repente ... deixo guardadinho lá se surgir alguma: ... não sei alguma / que a gente nunc/ eu nunc/ nunca recorri a ele não mas assim às vezes pode surgir né ... sei lá de repente alguma coisa ... daquela: ... atividade e eu “eita ... né vou aqui dar uma olhadinha disfarçadamente rápida” ... mas eu levo ele pra deixar ele lá do lado o do professor

S: uhu

L: e: eu sempre levo a minha aula preparada num / num bloquinho ... que eu: eu preparo ela num bloquinho e levo junto / o bloquinho está sempre lá comigo ... porque: é como se tivesse um: um ponto assim que eu vou seguindo só que eu não: vou / não fico lá olhando lá o tempo todo / de vez em quando você quando eles tiverem fazendo lá atividade você olha pra ver assim: “ah agora eles tão fazendo essa atividade então ... tem essa próxima aqui” mas não não recorro o tempo todo porque / pra que eles não reparem também que você: fica seguindo um: um esquema né ... na verdade esse bloquinho fica lá mas que também eu anoto coisas assim do: / algumas observações que eles fazem algumas dúvidas que às vezes eu não: não consigo tirar na hora eu digo “não peraí que vejo isso pra você” aí anoto no bloquinho / sempre deixo isso lá com lápis ... certo? ... eh: basicamente isso

S: basicamente isso ... então bloquinho: livro livro garrafinha d’água

L: isso sim e as atividades extras né ... se você for fazer alguma coisa e: o: material pra passar pra eles ... cópias ... né

S: ta: ... eh: tá e: então durante o intervalo eu fico lá se tiver alguma coisa pra bota:r no quadro eu vou botar apago o quadro: eh: ... o que mais que é mesmo? ... sim

L: cuidado ao apagar o quadro

S: é quando os alunos do: inglês quatro começam a chegar como é que é a:

L: então eles sempre chegam: tem uns que sempre chegam muito atrasados porque eles terminam a aula ... da: da graduação em em outro lugar e vêm andando e chegam às vezes e atrapalham a aula a aula começada sempre ... mas eu [conversei com eles

S: [eu deixo eles entrarem?

L: eu deixo

S: mas eu quero saber se eu deixo amanhã

L: não deixe deixe ... então as: ... sempre eu deixo mas assim: ... sempre eu boto aquela cara assim no final ... eu sempre vou e converso com a pessoa e digo “gente eu não pedi pra vocês tentarem chegar mais cedo?” e toda aula toda sempre aquele esforço cheg/ e até que eles tão chegando mais cedo ... alguns porque tem uns que não têm como chegar cedo porque vêm da aula ... então pra esses eu dou um desconto

S: ta

L: eh: sim aí: quando eles entram eles já vão se sentando no lugarzinho de:les / eu já ... cumprimento né sempre / você dá boa tarde a eles em inglês mesmo ... e: ... daí você já começa né ... eh: ... sei lá se você quiser perguntar / às vezes eu pergunto como é que eles estão só pra: eh: ... sei lá dar esse ... *feelinzinho* ... então aí / *feelinzinho* ((ri))

S: ((ri))

L: então eh: depois disso ele:s já eh: entram mas ... eles não abrem os livros eu sempre entro com alguma coisa ah: relativa a/ ao que a gente vai ver na unidade o tema ... se bem que amanhã vai ser a revisão né? ... aí então amanhã pensando em amanhã ... como vai ser iniciado isso né?

S: eh: você não pensou tranquilo [diga só que você não pensou

L: [eh não / então é que e/ eu acho que: eu vou trazer primeiro as dúvidas deles pra depois trabalhar o *listening* porque ... se bem que nunca tá tudo mundo no começo ... mas se bem que se não tiver vai perder o *listening* então eu vou começando com as dúvidas de quem tá lá: hum ... é isso que ainda tá meio confuso porque eh esse pedido deles quebrou minhas pernas porque eu pretendia ... fazer a prova com eles ... aí como pisciana é muito besta né ... eu fui e: deixei: eu dei essa: ... né essa ... oportunidade aí de uma nov/ de outra revisão uma outra assim / porque a gente já teve tudo isso né já teve todas ess/ já passou por essas unidades ... mas eles realmente precisam de uma outra revisão porque eles ficam nervosos sei lá: / não sei essa parte gramatical se vai ter na prova se eu não dei

S: tá certo ... eh eu ia te perguntar alguma coisa ... eles vão chega:r o pessoal vai chegar atrasado ... hum ih Lina esqueci ... to aqui tentando imaginar a sala ... ah sim eu espero quatro horas em ponto: eu espero chegar mais gente: pra determinar que hora começa a aula

L: comece: na hora certa cinco na verdade [cinco horas você começa

S: [cinco é

L: mas assim ... um dia ocorreu o quê? só tinha três pessoas às cinco aí eu disse “vamos esperar mais vamos dar mais uns cinco minutos pra aula cinco e cin/ quando for cinco e cinco em ponto aí vocês me avisam pra gente iniciar” e ontem que: foi ... eh o *listening* eu esperei ... muita gente chegar eu disse “até cinco e quinze eu vou dar quinze minutos de tolerância pra eles chegarem porque senão eu vou começar o *listening* e vou ter que DEPOIS fazer com o” e foi o que aconteceu que eu tive que ficar até sete e MEIA fazendo o *listening* com outras pessoas ... né e também por isso também que eu cheguei tão agoniada pra fazer o: pra apresentar ((falando de uma disciplina da graduação)) porque aff ... aí: sim ... eh: então ... você dê uns cinco minutos de tolerância se se não ti/ se já tiver uma boa parte do pessoal comece semp/ eu gosto de começar pontualmente porque: é injusto com quem já tá ali né com quem chegou ... pontualmente e também atrasa um pouco né se você quiser né ... trabalhar bem tudo direitinho: atrasa um pouco a aula

S: ta e pros encerramentos da aula como eu procedo? ... lá pro finalmente?

L: lá pro finalmente

S: depois das dúvidas todas tiradas?

L: pronto depois das dúvidas tiradas aí você: ... PERGUNTA NOVAMENTE deixe BEM claro assim tipo: ... “ficou alguma dúvida porque: a gente tem que tirar essas dúvidas todas hoje na hora da prova eu não quero NINGUÉM aqui no meu pé tirando dúvida” ... né então você realmente pergunte a eles se ficou alguma dúvida se surgir mais alguma dúvida ótimo você tira ... se tiver no tempo

S: uhu:

L: certo? ... se não: s/ se você quiser depois no final é porque você como vai ser eu amanhã amanhã você tem aulas às sete de estágio três então não atrase ((risos))

S: não atrase é

L: não atrase então você diz “é tenho aula agora não posso tirar sua dúvida: pode me mandar por e-mail que eu lhe respondo alguma coisa”

S: uhu

L: mas aí: ... eh: ... como é ... sim: aí você pra finalizar você: ... perguntou já se têm se eles têm mais alguma dúvida eles dizem que não então você: né: fala pra eles que: “por hoje é só” né então: que: eh a prova vai ser na terça “não falem ... de jeito nenhum porque: senão vocês vão ter que deixar pra repor e só pode ter fazer UMA reposição” você repita isso pra deixar isso bem claro pra eles porque eles às vezes dão umas esquecidas né

S: uhu:

L: porque: aluno tem disso eu sei muito bem disso ((rindo))

S: como boa aluna a gente sabe disso

L: é ... então aí: quando el/ ...ok b/ boa noite pra eles e aí então você: vai pra sua aula ... deixa lá o: o ra/ o sonzinho de volta ... assina se você não tiver assinado no começo porque geralmente eu assino no início antes de: porque quando eu volto ... eu já tenho que ou na terç/ na terça-feira que: eu tenho aula só às oito e quarenta né vou fazer um lanche vou comer alguma coisa então eu desço lá e já eu não tenho mais tempo de parar pra assinar né é bom você comer logo né passou quatro horas seguidas dando aula com uma fome danada então ... se você assinar logo no começo ótimo se não você deixa o som lá assina e pronto

S: ta eh: corre o risco de encontrar alguém no caminho: [no corredor:r

L: [sempre ... toda hora e toda hora até aqui agora: toda hora você vai encontrar alguém no corredor ... né? ... algum aluno seu “professora ã ã ã ã” sempre eles vão ligar pra você: domingo à no:ite ligaram pra mim: pra tirar dúvida: eu ia dar banho no meu filho ligaram no: meio do domingo à noite né pra tirar dúvida da prova sobre: questão gramatical né ... e lá vou eu passa:r ... bem uns dez minutos explicando por telefo:ne né e e: eu sou besta e não consigo dizer não ... então assim ... eh se você encontrar alguém no corredor e forem tirar alguma dúvida e você estiver indo pra sua aula diga que você tá com pressa aí é a única hora que eu digo “não agora não dá me manda por e-mail”

S: uhu:

L: certo você ... se: porque não tem tempo daqui pra: pro dia da prova né se por acaso tivesse tempo ... se tivesse uma aula antes aí “não antes da: da aula você me encontra um pouco mais cedo a gente marca um pouco mais cedo que ... ou: você outro dia” né mas como não tem e como na sexta-feira eu não abro mão de jeito nenhum da: da minha casa assim só quando tem reunião aqui porque na: sexta-feira eu também gosto de tá com meu filho então: ... você né como sendo eu: você vai pede pra mandar por e-mail né só tem a sexta né e o final de semana você não vai encontrar com ninguém no final de semana ... né?

((risos))

S: não

L: de jeito nenhum ... eh: e já basta que você vai passar o final de semana CORRIGINDO a prova do pessoal que fez né ... eh: ... na terça né então fale pra eles que você entrega na outra

semana assim como eles me entregam um monte de coisa atrasada ... e sim e também tem MUITA coisa atrasada deles que eu não deveria tá recebendo mais mas eu deixo ... vou parar com isso PRÓXIMO semestre ... próximo semestre não próxima unidade agora quando começar que eu já falei pra eles ... porque o esquema é pra ser o seguinte ... se hoje eu vou dar aula da unidade dois a ... a o: ... exercício gramatical que tá lá: que fica na xerox sempre a parte de gramática que eles fazem em casa a gramática ... e trazem só as dúvidas pra gente não tá trabalhando gramática em sala ... essa parte gramatical eles fazem e TRAZEM pra mim ... me entregam ...

S: uhu uhu

L: antes de eu começar a falar da dois a

S: ta:

L: então no meio da aula eles podem tirar as dúvidas mas daí eu pego e só devolvo pra eles na outra aula ... então é sempre esse esquema que é pra: acontecer só que o que acontece que quando eu tô na seis d ... o pessoal ainda tá me entregando da cindo d: da cinco c: entendeu coisa que NEM era comigo ainda ... né que: L. ((professora que iniciou o semestre com as turmas)) mesmo disse “não pegue mais” mas eu continuei pegando ... eu eu abri isso não sei porque eu não deveria ter feito isso ... mas aí eu já conversei com todos eles com o pessoal do inglês dois e inglês quatro pra que: agora quando começar a unidade três pra o pessoal do um: e a unidade sete pro pessoal do quatro agora continuar esse ... continuar não ... eh: começar esse: ... esse jeito assim que eles não se atrasem pra entregar porque é ruim pra eles e é ruim pra mim também

S: então eu ainda vou receber trabalhos

L: eu pego: você vai receber amanhã: eu falei pra eles que só até amanhã ... os atrasados todos

S: eu preciso lembrar os alunos de entrega:r ou eles vão lembrar por conta?

L: não ... tem que lembrar

S: tem que lembrar

L: porque às vezes tem uns que LEVAM mas esquecem de entregar já aconteceu várias vezes “ah professora” ... não sei se é mentira também porque aluno inventa né ... “professora esqueci de lhe entregar mas eu trou:xe” “ta me entrega”

S: ta:

L: aí então você vai pegar TODOS os atrasados e vai ter que passar o final de semana INTEIRO corrigindo pra na terça-feira entregar pra eles ... de volta

S: tá: ... certo

L: e assim ... já que eles se atrasaram eles queriam que eu entregasse ANTES da prova pra eles estudar só que: já que se atrasaram ... sinto muito porque se n/ é muita coisa pra eu entrega:r antes da prova antes da quinta né ... seria muita coisa

S: uhu:

L: então não tem condições só na terça mesmo

S: tá ok

L: até porque vão me entregar AMANHÃ mesmo né ... só vão me entregar amanhã mesmo então não tem como dar antes disso

S: ta: eu já aviso que o re/ que o retorno é só

L: só na terça porque não tem nenhum dia antes da terça

S: não tem como fazer antes

L: né você não vai na minha casa buscar alguma coisa ... olha só ... buscar as atividades ... não ((rindo))

S: ((ri)) não não ... realmente não ... e eu posso encontrar algum colega ... seu: no caminho?

L: sempre tem vários colegas meus no caminho sempre ... na universidade aqui esse pessoal do CCHLA ... mu:ita gente mesmo ... aí g/ geralmente você vai junto com: T. porque ele

também dá aula lá aí sai na mesma hora: juntos ... se não ... L. mas L. não L. sempre vai pro CA aí você fica ... você fica junto com eles ((tosse)) minha garganta vou tomar minha água

S: é tá na hora de parar

L: eu sei não tem problema ... aí: sempre você vai encontrar algum colega ... sempre mas cuidado pra não: atrasar um pouco ... na conversa né?

S: ah: ta

L: e se você tiver preparando alguma coisa antes cuidado pra ele não: lhe atrapalhar ... porque assim: se for estagiário aí: ... quando ele tá fazendo alguma coisa ele lhe para né aí você “não to fazendo aqui” então você super vai entender né lógico ... e se for com você também da mesma forma ele também vai entender se for um amigo extra que SEMPRE aparece aqui né ... então você diz “não eu to indo dar aula agora não dá” e eles entendem né lógico

S: então ta mais alguma coisa eu preciso saber pra ser Lina? por um dia?

L: só o sotaque ((rindo))

S: ai meu sotaque

L: não é basicamente isso

S: então ta então vou desligar agora o nosso gravador

Sessão: 2**Local:** ambiente dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 08 de junho de 2011, 13h30

L: é a mesma coisa de: da outra vez?

S: isso Lina então o procedimento é o mesmo ... da: do que foi feito na primeira vez assim ... então ... que você: imagine ... mais uma vez que eu continue sendo sua sócia sem ... sem problema de pronúncia ... nem de sotaque e: como é qu/ como é que então como é que deve ser as MINHAS ações amanhã pra cumpri:r todas as tuas tarefas que você tem que cumprir enquanto professora ... e que ninguém perce:ba ... basicamente a mesma: a mesma questão aí ... como é que eu ajo amanhã novamente

L: mais uma vez eu vou preparar aula aqui

((risos))

L: que eu vou preparar só quando eu chegar hoje a tarde ... então eh: mesmo proce:sso né ... assim chega e pega as coisinhas

S: uhu

L: às três horas começa a: aula de inglês um e: eh: ... eles sempre são pontuais o pessoal do inglês um é mu:ito pontual alg/ tem alguns que se/ que chegam um pouco atrasados ma:s não tanto quanto o pessoal do inglês quatro ... então aí: eh: eles chegam e já ficam em círculo né já: já ficam em meia lua e daí eh: eu sempre começo a aula com um: ... el/ eles não abrem ainda o livro eu sempre levo alguma coisa ... pra: introduzir a unidade né que: o assunto da unidade ... eu não s/ eu não lembro eu não sei ainda qual vai ser o tema da prox/ da unidade de amanhã

S: uhu

L: que é a quatro b ... que a gente teve a quatro a que é a: sobre: na ontem ... que foi sobre ((pessoa chega na sala pedindo informação))

L: que foi sobre: eh: ... então eram n/ na parte gramatical era o uso do verbo *can*

S: uhu

L: e também: eh: ... era falando de programa assim ... daqueles programas tipo *American Idol* ... eh: se você quer ser *pop star* e tal alguma coisa assim ... aí eu levei eh: pra eles um papel assim falando sobre esses dois tipos de programas desse tipo né: ... eh: assim explicando mais ou menos como funcionava pra eles entenderem esse ... que a gente ia ver que era um tal programa que não existe mas ... no livro existe

S: uhu

L: e: eles aí s/ não sei ainda qual vai ser o da: de amanhã mas provavelmente ... eh: vai acontecer a mesma coisa né começar a aula mostrando alguma coisa que remeta aquilo que vai ta na/ naquela unidade né o tema principal da unidade ... daí após acontecer isso que po/ po/ pode ser um: ... alguma xerox geralmente eu tiro xerox ainda eu faço isso

S: deixa eu te: deixa eu te: te fazer a proposta então assim: eh eh: em vez da gente falar de amanhã vamos falar de hoje assim como é que eh: como é que eu devo agir pra PREPARAR a aula então como é que é pra pra ... pra eu né? Se você antes de chegar na aula obviamente tem que preparar né não dá pra chegar assim né do nada ... então: como é que eu eh eh se eu for lá pra tua casa tu prepara aula em casa?

L: ((acena com a cabeça))

S: se eu for lá pra tua casa ... já conheço tua irmã já é uma boa uma boa conversa

L: conhece meu filho

S: conheço o filho já

L: que fica o tempo todinho lá aperreando enquanto eu to preparando aula

S: então como é que é assim essa preparação ... o que eu faria pra preparar como é que é?
Acho que a gente começa um pouco antes que:

L: pronto

S: pode até facilitar pra você né?

L: então ... eu pego o livro eu abro na unidade né que vai ser trabalhada vejo qual é o o: assunto principal o tema principal

S: uhu

L: daí eu eu pe/ pego alguma ideia: do que: possa: começar a aula desse assunto ou eu vou na internet busco alguma: / algum: ... sei lá algum texto so:bre ... e passo pra eles pra gente discutir sobre aquilo e tal (...) pra poder DEPOIS daquilo ensinar a unidade ... então depois que eu faço isso

S: a pesquisa é feita basicamente na internet

L: isso ... e também eu / o eh: no no: *teacher's book* sempre tem alguma coisinha né? ... só que às vezes eu não sigo o que ele coloca que às vezes é uma coisa tão ... tão: né sei lá: ... né eu sempre quero alguma coisinha a mais ou às vezes não às vezes eu sigo né o que que ele pr/ o que ele propõe ... que às vezes é interessante aí: eh: ... então eu sempre pego lá da internet alguma coisa ... só que não só do / o que tem lá eu sempre crio alguma coisa né / que é óbvio que eu não vou pegar tudo de lá: às vezes tem um:as coisas que ... tem uns que eu acho interessante já teve vez que eu peguei que eu achei bem interessante aí eu falei “não vai ser exatamente isso aqui”

S: do *teacher's* você diz?

L: tamb/ é a não mas tem uns que você

S: mas você tira daonde ah da internet

L: é: da internet ... mas eu eu ... tipo: ... eu gosto de pega:r por exemplo se fo:r de frases assim já já eu já fiz um jogo quando era um um uma unidade que falava de profissões ... eu já fiz um jogo da seguinte forma ... tinha uma questão e: a várias alternativas ... aí tipo eh: ... cinco alunos em um grupo e cinco alunos no outro ... aí cada um pegava um papelzinho com as questões e perguntava pro outro só que ESSE daqui pergunta pra esse que esse responde do outro grupo ... aí se ele acerta:r com a ajuda dos ou:tros os outros podem ajudar na hora da resposta e ele e ele sozinho dá a resposta

S: ta:

L: aí vai indo ... aí vai pra marcando pon:to e aquela história e tal ... aí: esse eu peguei algumas frases algumas questões na internet e outras eu criei ... porque: fica muit/ tinha umas alg/ alguns legais tinha outros que não ... por exemplo eh: “uma pessoa que trabalha na padaria” só que isso em inglês

S: uhu

L: aí as opções e tal né ... que inglês isso não é: simples né ... aí pronto eh: sempre pesquiso logo e aí DEPOIS é que eu entro na unidade ... com o que tem lá: nos eu vou seguindo a a: algumas coisas do *teacher's book* ... e daí: se precisar ... de alguma coisa extra da eh daquele assunto aí eu vou DE NOVO na internet e pego alguma coisa ou crio mesmo de mim né ... porque eu acho “ah não aqui eu acho que é interes/ seria interessante:” só que aqui é difícil de falar sem saber qual a unidade

S: pois é ... mas e: quem ta na tua casa quando ele: quando ... enxerga você preparando aula ... como é que: o que que eles enxergam ... que: quais são as aç/ as ações assim externas o que que as pessoas percebem você no computador você não sei aonde você fazendo o que: você escrevendo anotando ... o que que é que as pessoas enxergam de você fazendo?

L: [pois é ... sempre:

S: [né porque aí pra eu poder copiar

L: sempre ... fico na mesa não é ... peço pra mainha “pelo amor de Deus olha F. porque senão ele vai ficar o tempo todinho me aperreando” ... às vezes fica ... eu sempre to na mesa: da

mesa pro computador ... aí: às vezes eu preciso fazer uns recortes né quando eu vou fazer um joguinho essas coisas com eles ... aí eu fico na mesa a mesa: é sempre um local que eu fico né a mesa da sala ... da sala de jantar eu sempre fico por lá ... e: sempre no computador ... sala que o computador é na sala aí fico naquela

S: uhu

L: não tenho *notebook* e aí: complica ... é sempre esse movimento né ... da sala pra me/ da: sala de jantar pra: sala de estar

S: ta ... uhu e você toma no:ta ou como é que é?

L: sempre no bloquinho né ... tudo tu/ tod/ eh a aula toda é preparada / eu devia até ter trazido o bloquinho oh ... famoso bloquinho / só que ele é / porque assim eu não sou muito organizada com as coisas que EU vou entender

S: uh

L: porque eu entendo bem aí meu bloquinho é todo bagunçado / não é pra mostrar pra ninguém é só meu ... então eu me entendo eu ME ENTENDO na minha bagunça né eu me acho na minha bagunça ... aí: eh: sempre com esse bloquinho / tudo TUDO eu anoto lá ... e: eu sempre faço as anot/ as anotações em inglês né porque: também dar aula de inglês e fazer em português não dá ... aí: todas as observações assim “eu vou fazer isso fazer aquilo agora ... agora: os estudantes eh vão me: me responde:r ... eh eles eu quero saber de CADA um: isso aqui: eu vou perguntar pra cada um” às vezes o livro sugere que eles fiquem: em pares em duplas só que como são MUITAS vezes hum eles têm que fazer VÁRIAS vezes em duplas ... eu não faço TANTAS vezes assim ... às vezes “ah esse aqui é em dupla mas já já foi em dupla umas duas vezes e: aqui não aqui eu vou abrir um grupão:” ... sempre quando eles fazem em duplas eu sempre pergunto né eu digo “ah o que foi que ela achou” ... pra abrir pro grupo mas às vezes quando ... e tal o tempo não: né: não tomar muito tempo ... eh eu vou e pergunto já a cada um diretamente sem fazer duplas pra dividir com todo mundo ... né e então aí eu vou eu anoto tudinho até isso até eu digo “não cada um: agora é em dupla” né e tal ... tudinho tá lá no: bloquinho

S: uhu

L: deixa eu ver o que ma:is ... então preparo de aula é basicamente isso

S: uhu

L: né que: tem alguma pergunta a mais sobre isso?

S: não eh hum ... algum outro material alguma outra coisa ou: não:

L: deixa eu pensar aqui ... então eu sempre tô lá com u/ um dicionário que eu tenho porque: ... ele sempre fica do lado né que às vezes surgem algumas palavras assim e eu não ... dos textos que eu pego na internet eles são mais complicados ... aí eu tenho que passar pra eles né às vezes nem eu entendo eu digo “meu Deus” algumas expressões porque tem textos que são bem: ... jovens assim trazem algumas ... tipo meio que: ... não são bem gírias eu posso chamar mas algumas expressões que não são muito conhecidas né ... aí: eu: eu tenho que ter a a / disponível a: ... tradução em inglês mas o meu é do inglês pro inglês

S: uhu

L: da Oxford aí eu deixo lá comigo o dicionário sempre às vezes o: até fica do lado o de inglês pro português porque: tem umas que: eu quero saber MESMO como é sabe?

S: uhu

L: em português aí sempre fica lá pra: qualquer dúvida que surgir né?

S: uhu

L: e: ... deixa eu ver se tem mais outra coisa que eu pego ... eh eu nunca pego revistas eu acho que seria tão interessante / porque eu não TENHO muitas revistas assim de fora ... eu na verdade eu não TENHO revistas (...) né trabalhar com eles alguma coisa bem visual né

S: uhu

L: mas sempre eu coloco imagens quando eu pego da internet eu pego: com imagens ... tanto que eu: da outra vez eu falei eu coloquei COLORIDO porque ... eu penso m/ mas eu não faço mais isso

S: ((ri))

L: as imagens em preto e b/ em preto e branco dá pra ver também: ... né tudo bem

S: imagina a co:r pronto né

L: é: ... então isso aqui pode ser da cor que você quiser mas não ainda ... a sua escolha ... aí: pronto

S: ta eh: ... bom aí você não tem não tem então pensada a aula ... não tem né?

L: ainda não deveria né: da próxima vez que eu vier

((risos))

L: seria interessante se a gente marc/ pudesse marcar da pró/ próxima vez

S: uh

L: um dia que fosse na: é porque você vai ficar dando: orientação né na: terça-feira de sete às oito e quarenta você vai tá aqui dando orientação né pro: trabalho do estágio?

S: não é agora tanto que eu marquei ali né tem os dias ali ((apontando para o quadro)) mas é agora isso

L: porque

S: depois não necessariamente

L: porque se você quisesse marcar porque assim eu poderia vir na terça e falar sobre a aula que eu dei que já foi fei/ preparado já foi dado

S: não mas aí perde perde a função ... porque é eu que tenho que dar a aula e não você

L: ah é mesmo

S: ((ri))

L: então eu tenho que ta com a aula pronta né?

S: talvez a gente possa fazer assim quinta-feira: ANTES da tua aula

L: pronto

S: fica muito carregado pra você mas de repente você já ta com alguma coisa pensada né

L: o único problema vai ser chegar a tempo né?

S: vai vai vai ... mas a gente pensa pensa num horariãozinho de manhã: uma coisa assim

L: pronto

S: uma va/ uma vaguinha de manhã

L: pode ser

S: pra gente pode:r

L: porque isso é tão complicado assim porque como eu não tenho muito tempo eu sempre deixo pra pra pra preparar a aula ... na: na noite assim tipo no final da tarde pra noite do dia antes da aula e no dia de manhã eu tipo: reviso ... eu ouço os CDs pra ver se tá tudo ok: ... porque às vezes já aconteceu de eu não ouvir uma música não sei se eu te contei

S: não

L: teve uma vez que eu não ouvi uma música “ah vou passar essa música aqui né” que vem no CD daqui da extensão ... quando eu coloquei a música no ÚNICO dia que eu nunca não não ouvi o CD ... a música falhou ... aí eu tive que DITAR a música pros alunos pra poder eles fazerem o exercício e tal aí né não mas assim até metade a música deu pra ouvir

S: uhu

L: aí do MEIO pro fim eu tive que ditar ... ma:s não teve problema não nesse dia tinha sido divertido que eu tinha: eles já tavam: bem alegres nesse dia porque eu trouxe duas caixas de Bis ... e fiz um joguinho com eles ((rindo)) né tipo tinha: ... porque foi uma unidade que falava eh: você sobreviveria ... eh vo/ você sobreviveria ... como você faria pra sobreviver se você encontrasse com um anima:l ... tipo: um leão alguma coisa assim estranha

S: ta eu sei qual é: essa unidade

L: pronto

S: aí o que fazer quando encontra um: urso ... [crocodilo ... né?

L: [exatamente aí ... isso ... aí tinha umas uns uns sons de bichos pra eles dizerem ... só que a os nomes assim mais complicados não não não tão simples como assim no: inglês básico ... aí os animais mais raros digamos assim ... aí: eu peguei dividi a a a: a turma é bem grande ... aí eu dividi em dois grupos e tipo tinha o chefe de cada grupo né que: ficava cada um de um lado e: cada grupo ajudava o chefe a colocar no quadro o nome do animal ... que tava fazendo aquele som eu colocava o som aí a turma no final que ganhasse ganharia Bis mas todo mundo ganhou né porque: pra não ficar ... “ah eu não ganhei não ganhei”

((risos))

L: no final uma turma ganhou mas todo mundo acabou ganhando chocolate

S: tava todo mundo anim/ animadíssimo já [com o chocolate

L: [pois é ... justamente ... aí pronto mas aí: a gente podia combinar então na: na quinta né? ... aí como é que a gente faz? Amanhã:

S: não Lina eu acho que: deixa assim aí de repente lá pro final do mês fazer sei lá ... né um pouquinho antes do São João talvez ... eh: ou: sei lá quando tiver indo pros finalmente das tuas das tuas aulas aí vê como é que vai ser como é que ta teu planejamento pra: ver assim: “ah essa vai ser minha última aula ... ou a aula de revisão antes da prova” talvez alguma coisa assim aí você me avisa “oh vai ser tal dia” porque daí a gente marca um dia antes ou no próprio dia ou alguma coisa assim

((continuam combinando datas e sistemática das próximas sessões))

Sessão: 3**Local:** ambiente dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 06 de outubro de 2011, 13h30

S: muito bem Lina então ... hoje dia:

L: seis

S: seis de outu:bro uma quinta-fei:ra quase sexta quase feriado ((ri))

L: não é:

S: eu já to pensando no feriado do dia doze lá ... eh: então: a: a sistemática continua a mesma você já ta preparadinha com o caderno aí e tudo

L: é não vai ser a mesma daqui a pouco você vai no meu lugar não é dar aula?

S: exatamente então: hoje eu vou te substituir nas suas nas suas funções de trabalho e:

L: ai como seria bom ... e eu vou descansar hoje eu vou descansar

((risos))

S: e você vai me dizer o que que eu vou fazer no seu no seu lugar pra trabalhar

L: certo ... então assim que você sair daqui você vai lá: na salinha já: separa o sonzinho senão se bem que tem mais sonzinhos agora

S: oba

L: né: não tem esse problema “ai meu Deus eu pre/ preciso chegar mais cedo pra pegar o sonzinho” não tem mais isso ... aí eh: ... quando você chegar na sala ... primeira que você va/ primeira coisa que você vai fazer é cobra:r deles uma atividade que eu passei na aula passada que: eh: eu deveria ter trazido junto ... tá lá na salinha

S: só me: só só vou me localizar você tem a/ quais são as turmas que você tem ago:ra

L: são duas turmas de nível dois

S: dois

L: básico dois

S: ta: as duas então do mesmo nível no mesmo dia:

L: do mesmo livro que o: um

S: certo:

L: né *English File ... Elementary* né?

S: e a tua sala é aonde?

L: CCSA 227

S: ta

L: são as salas novas lá

S: ta ... a sala é boa?

L: a sala é só que: não tem nem ar condicionado nem ventilador ... e tem um problema também que na hora do *listening* é HORRÍVEL porque: ta tendo uma construção bem em frente ... uma obra lá aqui da universidade bem do ladinho aqui tem uma janela ela pega toda ... os pedreiros fazendo muito barulho

S: conversan:do e tal

L: conversar até que eles não conversam ainda bem ... mas o barulho de:

S: sim

L: de: máquina essas coisa né é horrível ... principalmente mais cedo na turma mais cedo na outra não que já acabou o expediente deles né

S: uhu

L: acho que eles vão até às cinco

S: ta

L: aí pronto mas assim:

S: a turma da primeira

L: das três sofre ... e a poe:ira às vezes tem que fechar a jane:la

S: no:ssa

L: mas a sala é muito boa ... tirando o fator que: é quente né: ... se não ficar com a porta aberta e a janela aberta a pessoa morre lá dentro

S: então quando: quando tive:r ... quando tiver ar condicionado ventilador a sala vai ser boa

L: vai ser ótima

S: mas aí não vai ser nossa ((ri))

L: pois é né ... até isso meu filho já vai ta estudando aqui né ... já vai tá ... usando a sala

S: vai usar a sala ... então ta Lina então eu chego lá e cobro a atividade né?

L: sim essa atividade foi ... eh: porque as/ a unidade anterio:r foi a: ... seis não sete a que: no finalzinho dela era sobre na verdade sobre: alimentação né tipo se: a comida FAla sobre você o que você compra ... se fala tipo: seu comportamento sua s/ psicologicamente falando né se fala alguma c/ se diz eh alguma coisa a seu respeito

S: ta

L: né? ... aí: falando sobre comida o tempo todo e no final dela tem um: um *listening* é no final dessa unidade e é o *listening* de um: homem fazendo um espaguete a bolonhesa de bol/ um negócio assim

S: ta

L: aí: eh: ele ensinando como fazer e tal e no final ele não se sai muito bem: aí no final tem a proposta assim a última questão é pra que ELES em DUpla criem uma receita ... assim não CRIEM po/ pode ser uma uma receita típica aqui do país né: eu tenho até uma aluna na: na aula das três horas que ela não é daqui ela é de Guiné Bissau

S: olha:

L: eu falei pra ela trazer uma receita típica de lá ... né?

S: bacana

L: aí assim era pra ser em sala de: eh: pra eles criarem assim a partir do livro

S: uhu

L: em sala ... mas como não daria tempo né porque o *listening* foi a última coisa que eu fiz na aula passada e: já deu a hora aí então “gente vou ter que pedir pra vocês fazerem como a no/ a: próxima aula é de revisão a gente vai começar ... com essas receitas antes da gente fazer a revisão vocês trazem cada um vai mostrar va:i ler aqui pra: pro pessoal vai explicar em inglês a receita que vocês trouxeram”

S: ta:

L: em duplas eu mandei fazer em casa né: se comunicarem por e-mail essas coisas tudo ... daí eles vão traZER ... pra iniciar a aula

S: ta

L: cada um vai mostra:r e tal

S: ta

L: depois disso ... nas duas turmas é a mesma coisa ... certo?

S: uhu

L: depois disso a gente começa a: revisão das uni/ da unidade cinco inteira que: tem a: revisão que tá na página sessenta e dois e ... sessenta e dois e sessenta e três ... e aí a partir dessas d/ hum assim eu vou tirar as dúvidas que eles tiverem no geral e: vou lá pra essas páginas que têm assim: lembrando da unidade que que aconteceu que tem a parte gramatical ... tem: vocabulá:rio tem: o reading e o: / tem o listeninzinho também ... aí eu vou fazer isso tudo

S: você não ... eu

L: é você ((ri)) EXATAMENTE você ... que hoje eu tô: dispensada né?

S: eu vou: / eu vou tirar as dúvidas deles então: ... como?

L: você vai chegar / você vai perguntar se / porque eu falei pra eles que / porque eu sempre falo nas revisões “vocês trazem as dúvidas que vocês têm”

S: ta

L: vou começa:r vou começar jogando logo isso ... em seguida depois dessa atividade

S: uhu

L: pra casa / eu vou perguntar “e aí: trouxeram as dúvidas de vocês? ... se tiverem vamos tirar logo aqui ago:ra pra poder depois a gente” / aí: a partir do que eles me: questionarem aí eu vo:u tirar as dúvidas deles pra ver bem geral né ... o que não fo:r ver de novo não importa e: eh depois é que eu vou partir pra essas páginas pra ver essa parte do: / e ... dePOIS ... não vo:u tem outra página que: que: que é da unidade seis ... que é página: setenta e quatro e setenta e cinco que é a mesma coisa só que: eu acho que não vai dar tempo de cobrir TUDO ... você tem que ver assim: o que for mais ... importante que você for colocar na prova

S: uhm

L: entendeu? ... e: tipo: ... porque: tipo se for ver os dois textos ... eu separei pra ver com eles o texto da pa/ da: primeira parte

S: ta

L: né: porque: se for ver os dois textos não vai dar tempo

S: ta:

L: né porque no texto eles discu:tem né eles têm as questões lá sobre o texto interpretaÇÃO eu sempre peço pra eles discutirem em duplas e depois abrir pra todo mundo

S: ta

L: né? ... então se for trabalhar os dois textos vai levar MUItto tempo tipo NÃO vai ver as outras coisas / parte gramatical que eles acham importante e também cai na prova

S: uhu

L: né de uma forma ou de outra também ... tem a: a parte de vocabulário ... TAMBÉM cai e é importante eles verem ... se eu for pra: ... por exemplo se eu fizer ‘a’ e ‘b’ do: do vocabulário ... eu vou escolher apenas uma das duas que é a ‘a’ na verdade a primeira

S: ta

L: não vou fazer os dois vocabulários porque como tem a da: da unidade seis da: unidade SEIS também

S: uhm

L: aí fica MUIta coisa não dá tempo de cobrir tudo

S: ah: e eu vou ter que fazer a revisão das duas coisas então [da cinco e da seis

L: [isso ... da cinco e da seis

S: ta

L: que foi até a seis ... na verdade foi até a sete ‘a’ mas aí eu não vou colocar a sete ‘a’ na prova porque: eh: tipo eu ia iria até a sete b ... na verdade

S: ta

L: mas como foi ((tosse)) a prova foi antecipada ... e eles até ficaram meio assim “ah professo:ra é muita coisa pra estuda:r pra pouco tempo” aí eu “também não vou colocar a sete a né por misericórdia” desisti

S: ((ri))

L: muita coisa ... aí: basicamente isso ... e: na parte do: *speaking* você puxe bastante deles porque vai ter a prova oral a primeira prova vai ser a oral

S: ta

L: vai ser oral e *listening* ... eh: e eu quero que você puxe bastante deles o *speaking* que: hoje eles falem bastante porque eles não gostam mu/ muitos deles ... tem alguns que têm mais facilidade e falam basTANte e tal mas tem outros que não outros preferem fica:r só faz aquilo que ta ali aquelas perguntas e pronto né

S: e eu posso dizer pra eles “oh isso é PROVA gente vai cair na prova vai ter prova sobre *speaking* por isso vocês têm que falar” como é que t/ como é que eu puxo?

L: então você vai né como é revisão você vai ver né que: hoje a gente vai trabalhar com essas coisas que: realmente mas assim porque ficar falando da PROVA da prova porque ... peraí:

S: ((ri))

L: não sei como você vai puxar isso ... deixa eu pensar aqui ...

S: porque você tá pensando: eh: q/ que assim: tem a atividade de leitura e eles vão trabalhar eh sim daí eu proponho [pra eles ler o texto]

L: [você vai ter o texto da prova]

S: é isso? eu proponho pra eles ler o texto em dupla já: [ou ... como é que é?]

L: [não ... a gente vai ler o texto junto eu vou / por exemplo ... eh: “você lê a primeira / parágrafo o outro lê o próximo”]

S: tá:

L: né a gente vai ler o texto juntos eles vão t/ as dúvidas que surgirem no meio do texto vão me pergunta: r aí / não ... vão LHE perguntar ... e você vai explicar em inglês pra eles

S: tá

L: pra eles

S: mesmo que for assim: por exemplo o menino tá lendo: e: o: outro: já [interrompe no meio ou como é que]

L: [não eu só: a:s dúvidas eu só eu deix/ eu tipo assim “vocês vão vendo aí o que vocês não entenderam no FINAL quando terminar de ler o texto todo aí vocês me perguntem”]

S: então eles já sabem isso

L: já

S: eu não preciso explicar isso pra eles?

L: não precisa falar

S: tá ... uhu

L: aí no final do texto eles vão surgir com as dúvidas / “ah professora” algu/ tem alguns que no meio “ah isso é o que?” / “final” / “ah” / né: [porque:

S: [“segura aí [que depois eu te explico”]

L: [né porque senão depois perde o: né o: embalo do texto né?

S: tá uhu

L: aí: ...

S: sim aí eles vão tirar dúvida aí eu vou tentar explicar o vocab/ basicamente dúvida de vocabulário né [imagino]

L: [isso vocabulário sempre vocabulário quando é texto assim é eles não perguntam nada da gramática não]

S: uhu:

L: gramática é só quando é: a parte gramatical mesmo lá: *grammar* né que:

S: uhu

L: você tem que explicar a eles e tirar as dúvidas ... mas quando é do texto assim é só vocabulário

S: aí eu tento explicar então: em inglês

L: isso isso ... só vai pro português se uh: / segunda vez não: não entendeu / terceira vez não entendeu aí você “é / não tem mais jeito” ... certo?

S: e eu tenho que fazer essa cara feia também? ... “ah: não tem mais jeito” ((ri))

L: e eu faço pior é que eu faço ((rindo)) ... é o jeito né mas / sim ... eh:

S: sim então é nessa: é nessa hora que: que eu v/ vou tentar fazer com que eles falem sobre o texto é isso: Lina?

L: isso ((tosse)) em duplas eles vão mas tem um tempo também ah tem várias partes

S: então me conta uma parte e depois me conta a outra

L: é porque eu misturo tudo né ((ri)) então na parte do texto eles vão em dupla conversarem so/ conversarem? conversar? CONVERSAR

S: eles vão conversar

L: ((tosse)) ainda to mal ... eles vão conversar sobre as perguntas que foram ((tosse))

S: quer que eu busque uma água pra ti?

L: não obrigada

S: não?

L: então na discussão sobre o texto eles vão conversa:r ... né e depois a gente vai abrir e o geral tipo eu vou: catar no geral VOCÊ vai catar no geral que que eles acharam o que que foi né: a resposta daquelas perguntas né sempre tem: pergunta com o texto

S: ta ... ta

L: ótimo [e aí depois

S: [ta mas eu peço pra eles escrever por escrito: [escrever por escrito ((ri))

L: [não não

S: responder por escrito

L: se eles acharem melhor assim tipo fichar alguma coisinha por exemplo: ... ah “tal coisa” não: escrever tudo o que vai falar

S: ah ta

L: colocar assim um topicozinho pra na hora falar

S: ta:

L: ((tosse)) depois disso tem o: *listening* ... aí eles vão ouvir e vão faze:r a atividade lá proposta do *listening*

S: como é que eu encaminho o *listening*?

L: depois disso você fala né: eh: ... que tá logo em seguida e aí você passa logo pra: pra outra questão do: do *listening* aí você: eh o *listening* ... eu agora eu to confundindo qual dos dois ... é sobre o que só lá agora na hora quando que eu não anotei sobre o que era o *listening* ... aí você vai ter que explicar né ... a situação o que que vai acontecer tem lá no no ... na: no enunciado da questão

S: ta:

L: que eu to confundindo que são dois *listenings* ... aí você vai né ... (... 12:53) o que que acontece naquele *listening* e eles vão ouvir logo em seguida

S: uhu

L: né: depois disso ... eh era pra eu ter trazido o livro

S: ta bom Lina fala fala ... fala o que você organizou aí: depois eu pego o livro e vou adaptando aí com base no que você me: disser

L: pronto ((ri)) certo ... aí: eles têm as questões lá ah não ... p/ esse *listening* é bem básico é só tipo “o que é: o que você ta ob/ se isso é certo ou se isso é errado” frases

S: ah ta

L: porque na revisão é assim ... né eles pegam a:s frases como por exemplo digamos que a gente viu: ... *present continuous* aí colocam a frase com *present continuous* coloca duas e coloca o *listening* de uma das frases e aí “qual das duas é?”

S: uhu

L: aí no final você checa com eles junto ... aí ta mesm/ não deixa de checar não porque às veze:s né: digamos ... eh: colocou um erra:do né aí é bom sempre checar e: ... você pode até perguntar “fuLANO” ... é ruim porque você não vai saber o nome deles né mas pode né “you” né? Apelidar eles de *you*

S: ((ri))

L: aí: pergunta “qual é:?” ... aí você pergunta se todo mundo conco:rda né: e aí va:i desenvolve ... depois disso é que tem o: *speaking*

S: ah ta

L: que vai ter umas questões assim: pra eles ... que eu não me lembro exatamente do que é:

S: mas ta logo depois no livro também

L: ta logo depois ... aí tem umas questões pra eles fazerem em duplas

S: ta

L: pergunta:r um pro outro né? ... eh eu acho que é com advérbio de frequência

S: ta:

L: e eles vão pra: usar esse advérbio de frequenc/ de lugar ... desculpa de lugar que eles aprenderam ... né ((tosse)) e no meio do: das conversas pra tenta:r fazer d/ fazer aquilo ali como conversa né você vai circula:ndo né ... geralmente eles vão chamar você: assim “ah to com dúvida numa coisa aqui:” você vai lá até ele sempre circulando nunca deixa eles soltos assim fazendo só

S: uhu

L: um erro meu é que eu sempre: eu NUNca depois do *speaking* ... por eu sempre tá circulando e observando como é que ta ... eu nunca: chego depois e abro num círculo ... que é o essencial né mas é que NUNca dá tempo

S: se eu fizer isso hoje eles vão estranhar demais então ... é be/ é bom não fazer

L: é bom não faz/ é bom é bom EU começar a fazer né mas até então ((rindo)) ... foi uma coisa de C. ((tutora)) que ela conversou comigo ... mas assim até então não faça né?

S: uhu

L: aí: cenas para os próximo/ para os próximos capítulos ... né depois da prova eu vou mudar isso daí ((rindo)) ... então vai ser exatamente a mesma coisa com as duas ... revisões

S: ta

L: das páginas

S: e é da unidade: cinco e depois a unidade seis não é isso?

L: é cinco e seis ... [hoje você vai

S: [que tem a mesma sequência ... Lina assim? ... a unidade cinco e seis a revisão tem a mesma sequência?

L: é: a mesma sequência

S: que tem: os te:xtos [pergu:ntas

L: [primeiro a parte gramatical

S: ah ta

L: depois vocabulário depois *pronunciation* ... que eu detesto

S: e eu vou fazer tudo isso?

L: então *pronunciation* ... eu não / eu geralmente não / eu faço às vezes / eu não faço todas as vezes porque: ((tosse)) é muito relativo assim a questão de pronúncia porque o: a pronúncia deles é do britânico

S: uhu

L: aí tipo: se você já ouviu se aquilo ali é uma *variation* e você: “ah mas não é assim professo/” sempre sempre surge esse negócio eu não gosto ... daqui

S: ta

L: aí eu sempre peço pra eles ... eu digo assim “oh: essa parte da *pronunciation* vocês ... OUçam em casa o CD: né e ... escutem em casa e façam essas questões em casa tragam pra cá somente as dúvidas mesmo que acontecerem” porque eu acho uma perda de tempo a gente ficar lá: tentando ... sei lá eu acho legal mas se fosse se só houvesse aquele tipo de pronúncia ... seria interessante mas como s/ não só existe aquele tipo de pronúncia sempre surgem aqueles negócios é legal pra tipo assim ... mostrar que existem outras pronúncias daquelas palavras

S: uhu

L: né como as/ ((tosse)) como / quando eu faço *pronunciation* em sala ... eu mostro “você pode falar assim pode falar assim também” ... é que eu não sei TODAS né mas assim as que

eu sei eu falo (...) se bem que eu levo assim: prontinho / essa questão que eu sempre levo prontinha porque eu nunca sei exatamente ... mas aí eu fic/ imagina eu ficar colando lá ((pega o papel de anotações))

S: uhu

L: imagina que chatice ... aí às vezes eu faço às vezes eu não faço aí cabe a você s/ se: tiver tempo ... faz se não der o tempo não faz

S: então provavelmente não farei

L: boa ideia

S: você [já avisou que não vai dar tempo de fazer os dois textos

L: [eh porque eu não vo:u ... eu também não vou trabalhar na prova ... né essa questão de fonética ... eu nunca coloco na prova ... aí tipo: ... basicamente isso

S: uhu

L: deixa eu ver se tem: ... sim aí depois da da da: da pronunc/ *pronunciation* vai pra: ... o texto ... aí o texto as questões de interpretação aí depois *listening*

S: uhu

L: depois o *speaking*

S: uhu

L: certo?

S: certo

L: se: v/ você achar interessante você TROCAR ... esse esse: fazer o *speaking* a/ eu ach/ eu não acho interessante porque eles já vão ter conversado no texto ... depois vai pro *listening* ... cada um faz sozinho ... DEPOIS é que eles voltam pra conversar de novo no: *speaking*

S: ta

L: porque se fizer dois *speaking* assim fica mu:it/ eles falam muito tipo vão achar “ah a professora vai deixar a gente falando aqui fica:r ali só ... sem fazer nada circulando” aí: acho interessante ... e: ... eu acho que: isso: ... SE der tempo de completar tudo isso né? ... porque eu acho que é muita coisa eu tava até pensando vai fica:r vai chega:r por exemplo vai / como já fez o *listening* em um ... pode ser que não faça do outro ... tem que ter a noção do tempo lá né ... porque se já se já fez esse *listening* aqui e não deu tempo de você fazer o outro não tem problema você já fez ((tosse)) já fez o de cá

S: uhu

L: né? ... eh:

S: sem contar que vai comeÇAR com a atividade lá das das receitas lá

L: eXATAMENTE isso daí vai tomar um tempo lin:do ... que eu depois eu parei pra pensar eu “caramba ... né: eles sempre che/ eles vão chegar” sim: eles gostam um pouco de chegar atrasados eu na aula passada eu disse “olhe ... vocês estão chegando muito atrasados na aula que vem vai ser REvisão e eu quero começar com essas ... receitas eu quero todo mundo aqui com essas receitas se vocês forem chegando depois eu não vou perguntar a de vocês ... né vocês vão perder essa oportunidade de: ... falar de ouvir né essas essa troca que é interessante

S: uhu

L: né e: eu não vou ficar esperando não” ... porque: eu nunca espe/ eu sempre espero cinco minutos ou DEZ às vezes espero até dez ... isso atrasa muito a aula / né porque às vezes eu tenho que esperar dez porque às vezes eu chego na aula e só tem três na primeira turma não na primeira turma: quando eu chego sempre geralmente tem um:a boa parte mas assim vão chegando alguns outros ... e eu não espero

S: ta então eu pego o radinho vou pra lá e às três horas eu já posso esperar que: que vai ter gente lá

L: isso mas aí eu sempre dou cinco minutos de tolerância né?

S: ta:

L: até porque às vezes às vez/ até eu chego cinco minutos atrasada

S: uhu

L: aí quando eu chego cinco minutos atrasada eu já entro começando

S: ((ri))

L: coisa feia né? ... que: espero mas assim quando eu espero eu sou boazinha demais fico esperando e na segunda geralmente quando eu fico lá na sala esperando eles chegarem ... eh: porque que é a mesma sala a mesma sala e: eles ... chegam geralmente de quinze minutos depois ... muitos entenderam? ... até cinco e quinze só tem três na sala ... aí eu venho começando sempre de cinco e quinze sempre ... aí eu/ com os poucos que tem e aí eu EU falei “não eu vou ficar começando de cinco e cinco ... né esteja quem estiver aqui esteja sozinha na sala falando com as cadeiras mas eu não vou ficar esperando por vocês porque vocês tão chegando muito tarde”

S: tá e hoje eu começo então cinco e cinco?

L: cinco e cinco ... certo?

S: tá mas aí então eh entre uma turma e outra eu fico lá na sala ... é isso?

L: é

S: entre a turma das três e a turma das cinco eu fico na sala:

L: isso ... porque/ eh quando é: geralmente quatro/ não do/ três e / não eh quatro e quarenta

S: quatro e quarenta

L: quatro e quarenta ou quatro e quarenta e cinco é a hora que eu acabo a aula

S: tá

L: geralmente quatro e quarenta e cinco porque a/ às vezes até quatro e quarenta ... a única vez que eu acabei de: quatro e meia foi quando eu tava: com uma crise de tosse no comecinho da gripe e eu disse “gente hoje não dá” ... aí acabei também um pouco mais cedo a outra conversei com eles eu disse “hoje vou ter que acabar de: seis e meia ... porque: realmente não dá pra chegar” ... mas aí eh: aí você vai até quatro e quarenta quatro e quarenta e cinco

S: tá:

L: também não estenda mais do que isso que eles ficam reclamando ... “ah professora que não sei o que: tenho aula não sei o que blablabla” e daí depois disso pode descer e ir ali

S: tá como é que eu encerro a aula? ... como eu termino?

L: ((tosse))

S: porque aí eu ... deixa eu ver qual o: último exercício bom é que a gente não sabe qual é o último exercício ... que vai depender do tempo né Lina?

L: pois é geralmente acaba com o *speaking*

S: com o *speaking*

L: né depois disso eu sempre ter/ sempre sempre tem UMA questão que eu faço pra eles pra fechar

S: ah: tá

L: sobre o *speaking* que eu não fecho tipo ((estala os dedos)) “ah vou fechar agora acabaram de conversar pronto acabou” não ... sempre tem alguma coisa que eu pergunto pra eles ... sobre aquilo no geral

S: uhu então eu pego uma das questões ali do livro e [f/ é?

L: [isso ... uma bem geral

S: bem geral

L: e pergunta assim POR cima assim né não não NÃO uma a cada um porque senão vai durar tempo demais

S: tá:

L: né mas assim

S: tá mas eu apoio:nto pra alguém responder ou eu deixo?

L: eu deixo normamente eu deixo

S: voluntário

L: voluntário pra tarefa

S: ta: uhu

L: né? ((tosse)) se eu vejo que tem alguém na turma que não falou quase nada ou não falou nada aí eu vou naquela pessoa sempre eu digo “e você: e aí: o que me diz”

S: ta

L: ... aí: eh: ... aí p/ sim eh aí depois disso aí geralmente eu fecho fazendo a chamada ... aí eles vão saindo porque sempre eu esqueço a chamada e deix/ aí no final eles me lembram “professora a chamada” “ah meu Deus” lá vou eu pra chamada

S: ta

L: às vezes eu faço chamada quando eles tão fazendo ... atividade por exemplo *vocabulary bank* ... que eles vão lá pra trás e vão fazendo e aí eu digo: “vão fazendo e depois a gente checa junto” aí eu vou fazer minha chamada enquanto eles tão fazendo

S: mas [ah fazer a chamada ... aí eu faço

L: [mas como hoje não tem

S: ah hoje não tem chamada?

L: não hoje não tem o: o *vocabulary bank*

S: ah ta ... ah eu faço a chamada eu chamo eles em voz alta?

L: às vezes não

S: não?

L: porque como: como eu sei o nome de todos eles aí eu vou só: colocando ... né?

S: ta

L: às vezes eu chamo: né ... mas às vezes não porque eu acho que aí fica tão: eca assim: né?

S: ta [mas eu faço a chamada eu / eu: vou ter que chamar né?

L: [mas quando eu faço ... normalmente eu faço a chamada

S: ta eu faço a chamada e depois eles ele:s ... ah: depois eu digo tchau? ... como é que é?

L: é:

S: como que eu faço aí?

L: “see you on *Thursday*.” não hoje é *Thursday* “see you on *Tuesday*”

S: “on *Tuesday*”

L: né?

S: “se preparem para a prova”?

L: yes ... aí n/ ... sempre tem alguém que vem no final tirar uma dúvida de algum/ PRINCipalmente que vai ser prova né sempre vai ter Fulano “ah professora não TROUxe aquela atividade que você me pediu” porque hoje também ... até HOJE eles vão me entregar todas as atividades que eu deixo na xerox ... da parte: ... certo que eu sempre deixo uma parte: gramatical do: do *teachers’ book* que tem lá no final pra eles tirar xerox pra eles me entregarem pra eu corrigir e dar um *feedback* pra eles

S: uhu

L: eu tenho vários pra corrigir inclusive eles me cobraram porque eu às vezes se ... não to conseguindo fazer nada ... direito assim: nos dias a/ eu corriji MUITas mas eu não corriji TODAS porque eu não tava conseguindo

S: uhu

L: aí eu conversei com eles eu disse “olha: como falta muita gente me entregar muitas ainda e vou receber até QUINta ... e: vo:u corrigir TODAS no final de semana ... só trago na: eu deveria trazer na quinta porque: seria pra vocês verem antes da prova né mas assim: não vou ter condições” ... porque eles queriam me entregar na terça pra trazer já tudo na quinta

S: uhu

L: só que não: ia t/ primeiro porque eu tenho várias coisas também pra fazer da universidade e não tinh/ não ia ter como ter-ça quar-ta QUINta já trazer TUDO corrigido é muita coisa ... e

eles me trazem atrasado n/ né? ... aí não tem condições aí: eu vo:u eh receber até hoje você vai receber até hoje

S: eu cobro isso também ou: [eu deixo eles indo:

L: [pode ... pode cobrar

S: posso cobrar?

L: porque senão:

S: no começo na metade no final da aula:

L: pode ser no começo: não no começo não vai ter quase ninguém no final você: no final geralmente eles entregam quem trouxe entrega ... aí você diz logo

S: ta

L: “oh quem não trouxe hoje eu não recebo mais não: podem: PODEM chorar podem espremer que eu não recebo mais que eu já dei muito tempo pra receber ... né: e assim as que tão faltando eu corrigi:r são só as finais né que tipo:” as primeiras eu já entreguei pra eles eu já devolvi

S: uhm

L: só as finais ficaram faltando porque eu adoeci ... e aí eu trago na terça-feira

S: ta

L: né: eles têm eles já têm um bom material pra estudar ... né: mas falta ainda alguns

S: ta ... uhu ... certo então aí eu: co/ eh: eu cobro essa: entrega desse material digo tchau e parara e alguém vai vir tirar alguma dúvida eu fico aqui conversando e tal e: e nisso já tem aluno da: não não tem aluno da próxima chegando porque se eles chegam atrasados e eles

L: pois é é porque sempre acaba um pouco antes

S: ta:

L: né não acaba uns quinze minutos antes?

S: aha

L: então os alunos da próxima chegam o que? vinte minutos depois vinte e cinco minutos depois

S: ta

L: então dá: pra conversar com eles um pouco tranquilo

S: tranquilo

L: aí eles só tomam uns cinco minutos dez minutos

S: ta então hoje eu tenho que começar cinco e cinco a aula ... independente de quem esteja ... né?

L: pois é ... cinco e dez até: gritando até cinco e dez se não tiver quase ninguém se tiver só uns três você espera até cinco e dez

S: ta

L: se não chegar ninguém começa com eles porque senão [vai atrasar demais

S: [mas aí eu já peço: então eu vo:u já começar tem só três ou quatro lá cinco e dez eu já: “ta Fulaninho vem cá explicar tua:

L: é começa por aí

S: a receita né?

L: isso

S: independente de quem esteja os que estão já vão começando a falar é isso?

L: é ... pois é eu acho assim que ... eu vou ter um problema c/ você vai ter um probleminha com eles porque ... vai que Fulano vem mas o outr/ a dupla dele ainda não chegou e ta com a receita

S: ih: e aí eu faço o que?

L: aí: quem ta com a receita vai começando

S: é?

L: né?

S: mesmo que o colega não esteja

L: pois é ... aí eu digo “ah tente lembrar porque você também fez você não ta com ela aqui mas ((tosse)) mas vá tentando lembrar” né? ... porque eu não posso fica:r ... deixar a aula pra começar tarde “aí porque” seu colega ainda não chegou

S: ta

L: e: daí OUtra coisa se: nenhum deles tive:r com a receita lá na hora que eu acho q/ pouco provável isso porque: eles são muito assim fiéis assim to/ ta/ toda hora eu to chamando por isso ... porque quando eles dizem que vão fazer um negócio eles fazem mesmo ... e: se eles não tiverem daí você pode começar enquanto os outros não cheg/ não chegam RELEMbrando a atividade relembrando como é que foi a receita que a gente ouviu: no *listening* ... né só pra ir trazendo resgatando isso pra quando eles chegarem:

S: eu vou falando então “ah a gente viu isso ta ta ta ta”

L: vá tirando deles porque disso eles lembram e é bom pra eles irem falando também

S: uhu

L: certo? ... que: eles tão falando assim: não é pouco mas eles ainda não tão falando tanto quanto deveriam ... porque: eles saíram do inglês um ago:ra ... acostumados a ... a: muitos acostumados a: não falar tanto

S: uhu

L: né: muitos tão sentindo essa dificuldade assim porque: “é muito inglês: ah fala inglês demais que não sei o que” né mas aí: isso ta quebrando com o tempo né ... va/ vai aprendendo mais né ... eu digo “como é que você quer aprender uma língua estrangeira sem praticar a LÍngua? Você quer pensar na sua língua não: não dá não: existe isso” ... aí então: ... né: com o tempo eles tão: ... se adaptando mais

S: certo

L: porque tem muitos alunos que não foram bem

S: que não foram bem o que? ah ta

L: eu / tem MUItos que foram mas tem muitos que NÃO foram ... e: eu ache/ no no princípio assim uma turma que eu: achava que: ... tava tendo problemas com ela porque achava que eles ... não tavam ... gostando de mim não sei

S: uhm

L: sei lá assim eh ... e hoje em dia ela é a turma que eu ... mais to apegada

S: opa ((ri))

L: porque assim: não que: a outra não tipo tem: carinho pela outra mas essa outra assim: parece que flui mais rápido as coisas com eles eles são brincalhões eles me adoram ... eu tava doente um foi comprou Mentos pra mim e a outra sabe assim a turma que: REALmente eu vi que eles GOSTAM mesmo de mim: que mandaram vários e-mails de melho:ra assim sabe?

S: aha:

L: e que eu achava que eles não gostavam de mim surpreendeu essa turma ... né mas aí: ... como a coisa surpreende né?

S: que bom ... surpreende surpreende sim ... que bom que foi pr/ pro positivo né?

L: pois é

S: que foi pro bem isso

L: e a outra turma é a turma que tem mais alunos que foram meus

S: ta

L: né mas aí: ... eu gosto muito deles eles gost/ também gostam muito mas essa segunda turma que: tem alunos que NÃO foram meus a maioria ... ta me surpreendendo muito sabe? ... aí: eu recebi elogi:os assim nossa eu fiquei tão feliz eu disse “aí meu que coisa legal” porque eu sou muito envergonhada pra receber elogios ... aí eles falando que: que ... tão gostan:do que: falando umas coisas assim

S: uhu

L: aí eu fiquei tão feliz eu “caramba que coisa boa né?”

S: bacana ... bom mesmo

L: porque assim ... eles tavam dizendo que eu: (...) que eu não sou autoritá:ria assim sabe ((ri)) porque: eu não to dizendo que você é ((ri)) porque: eles tavam dizendo eh: porque tem muitos professores que são jovens que se/ que chegam querendo ... botar autoridade pra mostrar que tipo assim “ah eu sou jovem mas eu não so:u” certo? ... e eu não sou assim tipo eles tavam dizendo que: ... “ah você brinca com a gente você conversa mas na hora de cobrar você cobra” né e eu “aí que legal” ((ri))

S: ((ri))

L: “bom saber” ... aí né é bom ouvir do do aluno o que que eles tão achando né e principalmente quando é positivo é bem melhor né?

S: é: com certeza ... que legal talvez seja o lado mãe falando aí viu?

L: é: pois é ...

S: responsabilidade de mãe aí: vai vai ver que influenciou ... eh: sim Lina e aí pra: pra encerrar o teu dia de trabalho o que que acontece? Quer dizer o que que eu faço né no meu dia de trabalho pra encerrar

L: então daí: depois que tira as dúvidas deles né que vai chegar no final sempre alguém chega “ah professo:ra e: e a semana que vai ter que não vai ter aula que não sei o que” ... tem que tá a par dessas coisas que eu não sei como é que eu vou ... como você vai estar sabendo porque: ... realmente né: e uma coisa que:

S: e você também não tem como me dizer

L: não tenho como lhe dizer e:

S: aí eu digo o que pra eles?

L: então diz que: qualquer coisa eu comunico com eles por e-mail porque até então você não sabe de nada porque não: ... nem a: assim lógico que você não vai dizer isso mas assim: nem a as: ... própria coordenação soube informa:r e: tudo (... 32:17) mas aí: eh: você vai dizer por e-mail ... se vai ter aula ou não ((semana seguinte acontecerá SECITEAC))

S: ta ... “esperem informações por e-mail então”

L: ((tosse)) e quem fo:r ... que trouxe pra mim ... documentação assim o: ... certificado essas coisas aí: eu: você tem que dar a dispensa né?

S: ta

L: mas assim: se não trouxe nada aí você diz “ah: faltou então não tem como provar que ele participo:u” né ... e: daí sim daí você vai vai embora sempre eles vão lhe acompanhando ...

TODA vez sempre tem alguém que traz o sonzi:nho

S: ta:

L: até a sali:nha pra ajudar você e: você guarda lá: e: pronto

S: pronto

L: pronto ... aí hoje você vai: né encontra:r né encontrar A. ((colega de disciplina na Universidade)) pra pegar o:s os documentos lá e pronto vai pra casa

S: ((ri)) muito bem ... ta bom Lina muito obrigada então

L: certo?

S: certíssimo

Sessão: 4**Local:** sala de apoio – CCHLA / UFPB**Data:** 01 de novembro de 2011, 14h

S: então ta eh: Lina ... no teu dia de trabalho então

L: já ta gravando?

S: sim

L: já?

S: desde: ih já liguei

L: no:ssa

S: mas o resto eu descarto eu só começo a transcrever agora ... que o resto é: é só conversa de: de amiga não é nada de pesquisadora

L: pois é não é nada:

S: é só papo ... eh então no teu dia de trabalho hoje o que eu preciso fazer pra te substituir a contento

L: hoje a aula é super interessante né: sob/ pelo menos pra mim não sei pra você ... né: que vai tratar de tarô

S: hum

L: é: da unidade sete d

S: ta mas e antes da aula?

L: sim antes da aula ... eu já vo:u “bora pra aula” ... antes da aula

S: recém é duas horas da tarde tua aula começa às três então?

L: às três ... entã:o depois daqui você pode descansar um pouquinho né ... depois você volta pega o sonzinho aqui nessa sala mesmo né ele fica ali: ... então você pega o sonzinho que hoje vai precisar porque vai ter muito *listening*

S: ta:

L: na unidade e: se dirige lá pra o: CCTA duzentos e vinte e sete a sala ... eh: quando você chegar lá já vai ter alguns alunos que: eles estão sendo pontuais agora muitos deles

S: opa: coisa boa

L: eles tão começando né já começaram a ficar pontuais ... os dessa turma da outra não

S: ta

L: da: da depois sempre demora um pouco

S: qual foi a mágica?

L: não sei acho que eu reclamei bastante né comecei a ficar meio: rígida ... quanto a isso quanto a horário eh: então você né pode ficar tranquila que já vai ter lá o:s al/ alguns alunos lá esperando por você ... MUITOS vão pergunta:r ... eh: sobre: a reposição ... não é?

S: a primeira: prova foi semana passada é isso?

L: foi e ontem ... né eu fiz uma reposição assim com algumas pessoas que não: puderam assim que por motivos de trabalho que me provaram que realmente tinham trabalhado durante a semana e não podiam fazer NENHUMA das duas provas

S: uh:

L: eu fiz uma: pra no final de ano fazer a outra ... porque não pode fazer as duas reposições

S: uhu:

L: a de ontem aí eu fiz porque ((rindo))

S: ((ri))

L: eu fiz porque realmente eles me trouxeram assim: ... eh: assim uma prova né tipo de que iam trabalhar duas pessoas ... aí: vão perguntar sobre essa nota aí você diz q/ ... diga “não ONTEM já corrigir hoje lógico que não” né então você: a primeira coisa que vão perguntar na frente de todo mundo é sobre a nota da: porque TODO MUNDO já recebeu as notas

S: ta

L: da:s provas

S: ta

L: aí: sim

S: só esse pessoal que não?

L: que não

S: são muitos?

L: não são só duas

S: duas

L: duas ... aí: que fizeram ontem e de ontem pra hoje eu não tive tempo de corrigir né

S: mas [eu digo isso?

L: [aluno sempre acha que você tem todo o: [tempo do mundo pra:

S: [não é você não pa/ você não dorme você

corrige prova

L: é né

S: então eu já respondo: “de ontem pra hoje eu não consegui corrigir”

L: pronto com certeza

S: só isso ta

L: “não: na próxima aula eu trago mas hoje: não hoje é: terça”

S: terça é

L: “na quinta-feira eu já trago a resposta a:s as notas mas hoje não” então aí: logo em seguida você:

S: e elas podem pe/ tu tava falando que elas podem perguntar sobre a: reposição então

L: uhu

S: não é isso?

L: não quando vai ser a repos/ outra reposição que os outros também: vão fazer né

S: uhu

L: vai se:r lá pro final final não ... vai ser em dezembro final do ano né? ... vai ser no dia quinze ... do doze

S: uhu

L: pra fechar mesmo muita gente ta reclamando disso ... mas é porque o calendário da gente pra cobrir as horas TEVE que se estender um pouco mais ... dia quinze do doze vai ser a reposição ... ia ser no dia treze não ... é no dia treze mas se eu fosse fazer no dia treze a outra prova teria que ser no dia oito e no dia oito é feriado

S: uh:

L: aí a outra prova foi pro dia treze e a reposição pro dia quinze

S: ta

L: aí sim aí você já: pode começar a aula / você: va:i começar a aula colocando no quadro assim ... eh: ... quatro / assim ... por exemplo *after class ... next weekend tomorrow night and next summer* ... certo tu vai / aí você vai revisar com eles o *going to*

S: ta

L: que foi visto na aula passada eh eh: falando de pla/ eh: plano né planejar alguma coisa / plan ... aí: você va:i perguntar pra eles eh “*what are you going to do next class eh a/ after class? ... tomorrow night?*”

S: uhu

L: aí você vai perguntando né ... daí eles vão dizendo / vão usando o *going to* pra: responder / vocês já viram n/ que a gente já viu na aula passada

S: ta:

L: certo?

S: certo

L: daí:

S: e assim se: aí eu vou perguntar “*what are you going to do after class?*” ... aí eles dizem: “*go home*”

L: aí você ... você usa: você PERGUNta de novo ... e enfatiza o *going to* “*what are you GOING TO*”

S: ta:

L: né? ... pra eles ... lembrarem da aula passada aí você pode até dizer “*remember ... what we learnt last class?*”

S: uhu

L: aí eles vão ... se não chegar mesmo aí você vai ter que: né ... vai ter que dizer “*gente ... people going to*” ... eh: então aí depois di:sso

S: e eu anoto no quadro as as respostas deles?

L: não

S: não?

L: não só: só pra começar mesmo só pro: ... eh: relembrar que vocês usaram o *going to* pra: ... planos né? ... aí DEPOIS dessas perguntas aí você: aí você pode comentar né fazer esse comentáriozinho que o: eh: ess/ ... que: vai ser mais pra frente também aqui no livro né que tem pra planos pra planeja:r alguma coisa e pra: ... predizer?

S: prever?

L: prever né?

S: é:

L: pronto pra prever algo ((ri)) predizer

S: é *predict* né? ((ri))

L: é

S: prever

L: é prever ... aí: ... aí sim certo só que daí a unidade de hoje você vai usa:r de outra forma né que não é mais pra planejar que vocês já planejaram muito na aula passada

S: ah: ta

L: agora vocês vão usar pra: *predict*

S: uhu

L: aí: daí você: vai começar perguntando pra eles ... eh: se eles acreditam ... eh: ... em *fortune tellers* em videntes né?

S: uhu uhu

L: eh: daí:

S: e eles sabem: a palavra *fortune teller*?

L: não: então aí você vai ter que: explicar ... coloquei até aqui ((aponta para o caderno)) “*explain the meaning*”

S: uhu:

L: então você vai ter que ve:r né: ... você lança logo a pergunta

S: ta

L: né: e lógico que eles vão perguntar

S: uhu

L: qual é o significado disso “o que que é”

((entra outro professor na sala para pegar o sonzinho))

((13:56))

L: sim voltando ... aí quando você for explicar pra eles aí você vai dize:r né que isso é: ... “*it’s the person who predicts the future ... talk about the future*”

S: uhu

L: né? ... aí: eh: ... você pode até citar o exemplo “*mãe Diná: por exemplo:*”

S: uh:

L: uma que: TENTA prever o futuro ... né só que: assim ... eh: não só que assim não acho que: dá pra eles entenderem né

S: dá:

L: não é possível ... aí: daí: a partir daí você va:i

S: e e os alunos nessa hora eles eles têm o costume de: ... como é que você v/ ... como é que eu vou perceber que eles entenderam ... o que que é o *fortune teller*

L: você vai ... pergunta ... se REALMENTE eles entenderam né e eles [vão: ... dizer

S: [porque aí eu digo “ta: é uma pessoa que tenta prever o futuro ou que prevê o futuro ... né *it’s the person who predicts the future*” ... aí:

L: OK:?

S: ok:?

L: *did you understand?*

S: ta

L: eu pergunto geralmente umas TRÊS vezes porque às vezes tem uns que ficam com a carinha meio assim:

S: ah eles fazem carinha?

L: fazem carinha e eles são BEM sinceros ... é ótimo isso é v/ a: ... relação da gente porque: eles são muito sinceros

S: uhu

L: quando eles não entendem mesmo eles dizem mesmo

S: uhu

L: né e: eu conheço mesmo quando eles não querem dize:r ... aí eu conheço a carinha que eles fazem ((ri))

S: ta bom ((ri))

L: que é uma carinha de estranhamen:to ... estranhamento

S: ta

L: aí sim aí: a partir daí: você vai começar pre/ começar a partir daqui ((aponta para o livro didático))

S: uhu

L: né ... pra cá ... ah: vo/ sim vou dar uma introdução assim falando sobre: tarô né alguma coisa: / não falando SOBRE tarô ... falando que tipo nes/ essa unidade ... eh: “*It’s written in the cards*” trata exatamente do tarô né ... não precisa fala:r explica:r / todo mundo sabe o que é tarô né? ... aí: eh: aí você pergunta ... se eles acreditam se eles já: / algum / já tiraram carta alguma vez e tal ... né você pergunta pra eles

S: uhu uhu

L: daí: a partir daí se eles sabem como funcio:na pergun/ né ... vai colhendo deles alguma coisa ... aí a partir daí começa aqui né: essa parte aqui que: são cartas qu/ não é um tarô verdadeiro né não é ma:s ... são alguns exemplos né: a:qui tipo: *be lucky* uh: *get married* né *travel* blablabla tem um monte de coisa

S: ta:

L: aí aqui é pra eles relacionarem né: “*match*” ((apontando para o livro))

S: uhu

L: né ... aí eles vão ... fazer essa relação você dá: dois minutinhos pra eles fazerem lá essa relação e depois você checa com eles

S: ta

L: depois disso já vem aqui oh ((aponta para o livro)) ah: ... a parte da / a história em si

S: certo:

L: quando você for vir pra história você vai explicar que tem total relação com o: ((outro professor entra na sala))

W: dá pra entrar?

S: tu nos dá uns dez minutos? ((ri)) querido

L: com a parte do: tarô ... e ELE ((referindo-se a W.)) exatamente ele vai me arrumar umas cartas que ele fez esse:

S: ah é? legal

L: eu espero que ele tenha trazido se não n/ não tem problema também porque: aí eu: faço aqui mesmo sim ... aí: daí você vai falar que: vai partir pra parte do: ... vai partir pra parte ((ri))

S: uhu:

L: vai pra: essa parte do: *listening* só que antes de ouvir ... você vai pedir logo assim “vo/ eu quero que antes de part/ eh: da segunda parte aqui pra: b eu quero que vocês se dividam em: eh: duplas” ... certo então vai ter o que uma duas três quatro CINCO duplas ... cinco se fica:r alguém sobrando desses cinco você coloca em trios

S: ta

L: né? ... aí você vai pedir pra eles fazerem entre si ... esse diálogo aqui só que eu queria que fossem duplas REALmente porque se ficar sobrando alguém ... vai ficar-com-vo-cê

S: uh:

L: certo vai faze:r um repetido aqui

S: ta

L: aí: eh: mas eu creio que vai dar direitinho

S: uhu

L: aí sim ... voc/ você pede pra eles lerem ... entre si ... eh: só que alto pra turma toda

S: uh: ta:

L: depois disso eles vão ficar encarregados de: responder essas questões aqui relativas a esse texto

S: direto assim eu digo: “leiam aqui na frente da turma: e agora já respondam a: as questões”

L: isso você explica logo de antemão o que que eles vão fazer

S: ta

L: e DEPOIS del/ só que antes de eles responderem ... eles vão ter direito de ouvir ... certo eles leem prime:iro

S: uh

L: depois vão ouvi:r

S: uhu

L: aí respondem essas perguntas

S: aí outra dupla [vai lê ouve e responde

L: [isso aí quando eles terminarem de responder aí você pergunta se TODO mundo conco:rda se tem alguém que disco:rda aí eles vão dizer lá e POR QUE discorda por que concorda

S: ta:

L: né? ... é sempre importante o por que né porque “ah: eu discordo” “mas por que?” “não sei” não pode “então fique na sua” ((ri))

S: ((ri))

L: eh: aí a segunda parte da mesma forma

S: ta

L: né a terceira também: quarta e a quinta ... aí acaba a história ... né daí você: quando acabar a história você pergunta o que que eles acharam da histó:ria o que que eles têm a dize:r né a opinião deles a/ né: de acordo com isso que a história é bem interessante ... que é: ... eu posso resumir?

S: cla:ro

L: é um: uma moça que ela vai na: *fortune teller* ... pra: ((tosse)) que ela tá com problema com o namorado tá brigando mu:ito ela quer sabe o que que vai ser do futuro dela

S: ta

L: com ele ... só que ela não VÊ quem é direito ta totalmente coberto assim tipo: ela não vê quem é

S: ah:

L: aí ela: vai tira as cartas e: ... fala que: tem apare/ vai ter um: homem .. vai aparecer um homem novo na vida dela ela vai se apaixonar vai viajar ... vai embora ... daí ela fica naquela né: “quem será esse homem?” ... aí ela lembra de um cara que ela conheceu semana passada ela “será que é o Dilan James sei lá Jean”

S: ah:

L: aí: ... aí no final sei que ela crê que: v/ não vai dar certo mais com o namorado e vai ficar com esse Jean ... aí vai embora ... aí quando ela sai que: se descobre que é o Jean que tava lá atrás:

S: que é o próprio mocinho

L: exatamente o mocinho ... e ele é ator ... inclusive

S: ta:

L: né aí: .. aí pronto aí ele vai: paga pra: *fortune teller* que tava escondida né e: ... pega o: cinquenta que a moça deixou e mai/ e acrescenta o cinquenta dele e paga pra ela ... conseguiu o que queria

S: uhu

L: aí eu vou perguntar o que que eles têm a me dizer disso né ... VOCÊ vai né?

S: é pois é sou eu ((ri))

L: então pergunte o que que eles têm a lhe dizer disso se eles acharam a história interessa:nte ... essas perguntas assim pessoais

S: ta isso: no final depois que cada um:

L: isso depois que cada cada

S: que eles responderam e tal

L: exatamente ... é bem curtinha assim porque: é co/ é muito: recheada de *listening* assim mas assim: ... o geral assim dessa unidade tanto que eu creio que vai dar tempo de faze:r pelo menos uma parte disso aqui:

S: ta:

L: porque eu não vou ter tempo: em outra aula pra fazer isso aqui né já vou pular pra outra unidade

S: uhu:

L: aí dep/ uh:

S: e: a: o que pode dar errado nessa hora de: da leitura

L: da leitura?

S: é enquanto eles tiverem lendo em dupla aqui

L: sim [o erro de cada um eu não sei ... o que pode ser que:

S: [o que pode dar errado / o que pode acontece:r de imprevisto aí

L: pode ser que assim ... todos eles vão ler ele/ assim: eles ficam naquela “ah não quero ler” mas leem

S: uh

L: eu digo “gente vamo:s que vocês têm que: ... né ... treina:r a pronúncia alguma coisa ta certo que não é um: um *speaking* mesmo porque você ta lendo é um *reading* né”

S: uhu

L: “mas assim é importante” ... né L: então se eles lerem alguma palavra ERRAda ... você DEIXA assim: como se ... aí depo:is depo:is você / depois que eles terminarem de ler ... aí

você VOLTA naquela naquela partezinha assim tipo como quem não quer nada né aí aí: lê corretamente né a: / com a pronúncia correta né tipo

S: ta

L: e: tipo ... tira uma pergunta daquela frase né ... só pra não parecer que você tá corrigindo diretamente assim

S: uh:

L: aí: ... mas se for um erro gritante aí você vai e corrige na hora assim às vezes / mas eles não ligam não

S: uh:

L: certo / e o:s meus alunos são bem legais

S: ((ri))

L: né: eles não não têm problemas em serem corrigidos ... mas te/ tem que ter cuidado porque corrigir demais às vezes é chato ... né

S: uhu uhu

L: aí: eles

S: todos eles vão ler então por mais que façam charminho

L: é todos eles sempre leem

S: ah então ta

L: tem uns que ficam naquela sem querer ler de jeito nenhum: mas assim: ... depois assim o: a até o: o par deles mesmo ... consegue convence:r

S: ta:

L: sempre leem

S: beleza

L: aí sim a parte da gramática ... eh: você vai fazer essa pergunta né ... “qual: dos dessas duas frases fala de: de planos e a outra de de ... de:”

S: *prediction*? ((ri))

L: *prediction* é ... pronto aí eles vão dizer né eh: daí você vai pra essa cento e quarenta e cento e trinta e quatro só pra mostrar pra eles assim as regras assim por cima ah: não pede pra fazer exercício não ... porque: eu nunca peço pra eles fazerem exercício de gramática em sala mesmo

S: ta:

L: eu sempre digo pra eles fazerem em casa e trazerem as dúvidas pra mim pra próxima aula né

S: uh uhu:

L: aí pronto mas assim você mostra assim: porque ele/ eles sentem falta se você não mostrar alguma: coisa de gramática durante a aula

S: ta

L: aí você mostra lá na página cento e trinta e quatro os exemplos que tem: né cri/ pode até pedir pra eles criarem uns exemplos de: ... né de frases usando o: ... [*predicting*

S: [eu mostro eu lendo ou: eu peço pra eles lerem ... como [é que é esse momento da aula?

L: [geralmente eu passo muito rápido por essa parte aí quem lê sou eu

S: ta

L: porq/ eh porque eles já leram tanto que aí eles já não aguentam mais

S: uhu

L: “aí professora” fica naquela né ... aluno reclama

S: ((ri))

L: aí o *pronunciation* eu não gosto de fazer o *pronunciation* como eu já falei uma vez

S: uh:

L: mas: fazer é o jeito... daí esse aqui eu eu coloco no quadro assim: ... as palavras você vai colocar *book ... good and up ...* aí: coloca lá no quadro as palavras e daí você vai perguntando pra eles ... né tipo “GOOD ... se encaixa em qual aqui?” ... [aí você vai colocar

S: [antes de ouvir ... ou nem tem pra ouvir ... ah não tem tem

L: tem tem

S: ta e aí?

L: aí sim aí você coloca lá com eles

S: uh:

L: daí DEPOIS você vai pro *listening* né ... pra conferir

S: ta ... [eu faço no coletivo isso

L: [pra ver se eles tão corretos ... isso exatamente

S: ta

L: aí: eles vão colocando junto com você se voc/ mesmo se tiver errado você coloca lá porque: depois no *listening* quando você fo:r conferir você corta lá e bota em outro

S: ta:

L: aí mostra pra eles

S: uhu

L: certo? ... daí dep/ aí meu eu não tinha visto isso aqui: ((falando baixo)) ... não mas isso aqui eu não faço não é só um *back* ... é só mostrando a:s coisas fonéticas da cento e cinquenta e sete se não me engano ((folheia o livro para achar a página)) ... só mostrando aqui oh

S: uhu

L: né: você diz que se eles quiserem olhar em casa alguma coisa: ... depo:is trazerem: dúvidas de alguma pronúncia e ta:l ... se bem que pronúncia eu acho muito relativo é uma coisa: ... né ... não gosto de trabalhar com pronúncia ((ri))

S: ((ri))

L: não vou mentir ... aí: sim e o *speaking* depois eles vão faze:r essa parte das cartas que eu falei que W. ((outro professor))

S: uh

L: se ele não trouxe ... vou dizer como é que você vai fazer mas vamos pensar logo que ele trouxe

S: ta

L: aí você vai pegar com ele as cartinhas ... assim que sair daqui e: você: são assim: ... eh são dez né? ... ta aqui três seis nove dez

S: dez

L: dez cartinhas aí você vai da:r ... dez pra cada grupo

S: ta:

L: dez pra cada grupo: ... e eles vão eh: colocar as cartas assim: no final em grupo tip/ só que aqui são cinco e eles vão tirar três na verdade

S: ta:

L: e vão ... predizer? ... vão PREVER?

S: prever

L: o futuro daq/ do pr/ do outro né ... depois eles mudam e faz o inverso né

S: uhu

L: daí assim: por exemplo digamos que eu tire essa daqui ... “*you are going to be: ... lucky you are going to to: ... yeah to be lucky*”

S: *to be lucky*

L: é aí: ... eh “*you are going to find somebody new ... in your life*” né? ... aí:

S: ta mas como é que eu encaminho eu digo pra eles “vo-cês-têm-que-u-sar-a-fra-se completa” ...ou não precisa dizer isso?

L: precisa

S: precisa?

L: precisa porque eles vão ... apelar pro negócio do: ... né de quererem usar sem usar o *going to* porque o objetivo disso aqui é usar o que aprenderam n/ na: lição né

S: uhu

L: o *going to* ... então você diz “eh: que vo/ eh tentem usa:r” quer dizer tentem não “usem as frases ... eh: predigam o futur/ não prevejam o futuro do do do: do seu colega USANDO o *going to*”

S: ta:

L: né ... porque ... se é pra *prediction* então use

S: uhu

L: eh: então tem até aqui o exemplo oh “*I’m going to tell you about your future your f/ your first card is a star ... you are going to be famous maybe you are going to be on TV*” aí você inventa: ... tipo explica pra eles que eles podem inventar o que quiserem né: “*you are going to appear in on TV:*”

S: uhu:

L: “*on a TV program*” alguma coisa assim

S: uhu

L: aí pronto aí:

S: *win the next BBB*

L: aí: sim aí terminando isso aqui SE DER TEMPO

S: o que que eu faço enquanto eles ficam conversando

L: rodando observando ... né sempre eu fico e/ você nunca vai parar ... porque sempre assim: pra dizer “e se eu quero dizer assim: e se eu quero dizer aqui:lo” ... entendeu?

S: ta:

L: você nunca para ... você nunca dorme ((ri))

S: ((ri))

L: aí pronto você vai ficar sempre gira:ndo quan/ se se: não tiverem te chamando obse:rve

S: ta:

L: quem tiver falando em português sempre tem um engraçadinho que vai pro português eu não sei ... incrível “*in English*” ... né e: sempre apurando

S: ta

L: o movimento e tal

S: uhu

L: depo:is ... quando acaba:r ... isso aqui você ... abre assim o grupo ... né e eh: ((?)) né tipo ... não todos eles mas quem quiser ... falar tipo assim: ... UM de cada grupo: então cinco grupos ... um de cada grupo né

S: uhu

L: que eu acho que vai ter que ter grupo de seis também

S: é? ... pra essa:

L: é pra essa hora aí vão ter que ... por exemplo: dizer qua/ quais foram as cartas assim: ... se eles acha/ se eles gostaram da experiê:ncia o que que eles acharam:

S: ta

L: do: do futu/ do que: o amigo: falou pra eles sobre o futuro se eles acharam interessante ... essa pergunta pode ser geral porque é só *yes* ou *no* ... não queira saber porque: né?

S: ((ri)) ta bom

L: se quiserem dizer né ... mas assim: a partir disso aqui SE DER TEMPO a gente passa pra aqui ... que é: a parte: “*At the restaurant: practical English*” que eles o inglês que eles podem usa:r ... em restaurante né ... não tem NADA A VER com a: com a: ... com a lição de hoje mas assim é porque eu não queria eles sentem falta disso aqui

S: ta:

L: e como não vai dar tempo de: de ve:r tipo: só uma aula só pra isso aqui ... aí eu posso né: mostrar algo pra eles ... eu digo ah: eu vou assim: ... não TODO né lógico assim porque: é meio longo também

S: ta

L: é porque tem muito *listening* ... e também eles tão necessitando BASTAnte *listening* porque na prova de *listening* ele:s sentiram uma dificuldade muito grande pediram “professora ... trabalhe bem muito *listening* com a gente ... porque: a dificuldade de *listening* ta: ta preta” eles tão achando tudo ... muito rápido

S: uhu

L: pra eles entenderem ... aí trabalhar isso aqui seria ... legal assim sabe

S: e quanto tempo você acha que eu vou precisar pra trabalhar isso aqui?

L: olha só ... eu acho que: un:s vinte minutos

S: ta

L: acho que uns vinte minutos dá ... se der aqui

S: uhu:

L: você tem ideia quando acabar aqui

S: pois é se eu olhar e “ah falta vinte minutos de aula ainda:” eu posso fazer

L: po:de

S: se faltar só dez?

L: se faltar só dez ... você: ... faz só mais um *listening* com eles

S: um desses daqui né:

L: isso manda eles fazerem os outros em casa ... que eles têm o CD quem não tem: já me de/ já mandei eles me dar o CD pra eu gravar porque eu BAIXEI

S: uh

L: o CD do estudante né pra gravar pra eles ... aí: pronto isso daqui não vai dar

S: ta

L: mas eles já fizeram a receita pra mim: já trouxeram: né ... isso é pra fazer em casa também ... [daí falta

S: [ta ... eu digo pra eles fazer em casa isso já?

L: isso

S: ta

L: isso aqui também não isso aqui você deixa pra fazer quando for fazer a revisão com ele:s da: prova

S: ta:

L: aí na próxima aula você já vai pra oito a e que eles tragam o exercício da: que eu deixo na xerox ... da sete b gramática

S: uh: ... lembrar eles então de fazer o exercício disso

L: pois é

S: pra trazer na: quinta-feira é isso?

L: na quinta-feira ... certo?

S: ta:

L: aí pronto aí: ... eles tão liberados aí: ... aí você volta traz o sonzinho guarda

S: ta mas isso aq/ isso aqui é o que vai acontecer nas duas turmas exatamente assim ... primeira turma é isso: tem o interva:lo ... é? ... entre uma turma e ou:tra

L: depende ... né: o intervalo ho/ acho que hoje vai ser curto

S: é?

L: vai se:r de: quinze minutos dez ... dez minutos ... né porque: e: ... é vai dar tempo pra você ir no banhe:iro de pegar outra água só e: como é que se diz v/ vai seguir a mesma coisa com a outra turma porque é assim ... eu tive uma sorte nesse semestre assim que as duas turmas tão

caminhando tão: igualzinho ... que eu não sei como é que ta acontec/ porque geralmente são turmas diferentes né com: só que tão tão parecidas as turmas ... eu não sei se é porque: eram turmas assim: ... que ant/ não sei não eram do mesmo professor eu não: sei o que que

S: que bom

L: só sei que assim tá dando pra fazer as duas ... as duas lições assim digamos do MESMO jeito só que: assim aparecem coisas diferentes é bom assim porque na primeira turma o que dá meio errado na segunda eu já: conserto

S: uhu:

L: né eu já não faço assim: totalmente digamos ... que foi que aconteceu alguma coisa aqui na unidade passada que eu não me lembro exatamente o que foi ... que eu fiz aí eu: “não ... não vo/ não foi legal eu fazer isso assim:” aí eu mudei um pouquinho pra: segunda turma ... né

S: segunda turma é privilegiada ((ri))

L: e era a turma que eu achava que não gostava de mim e hoje em dia: é só um grude ((ri))

S: ((ri))

L: aí pronto

S: eh: Lina e: ... pra ence/ o encerramento da aula: ... como eu faço?

L: então o encerramento da aula você: ... é só: assim: deixa eu ((ri))

S: pra pra eu encerrar do mesmo jeito que você normalmente faz né?

L: é então

S: como é como é o final da aula

L: então sempre sempre passa a: listinha porque eu j/ já tenho a: ... caderneta mas ainda eu não ajeitei ... tenho que falar inclusive com S. ((secretária do curso)) depois pra ela ajeitar alguns nomes ... por isso que eu ainda não to fazendo chamada

S: ta:

L: e tem que organizar botar presença: botar tem que organizar um monte de coisa que eu ainda não organizei

S: ta:

L: falta de tempo mesmo ... aí: você passa a listinha

S: certo

L: né daí quando você recolhe a lista e só ... se despede deles “see you: ... next Thursday and please bring the: extra exercise that are” ... que eu deixei lá na xerox né?

S: uhu:

L: aí eles vão fazer ... pra re/ aí aí eles vão fazer não eles vão embora eles levantam felizes da vida e vão pra casa

S: certo: e eu?

L: e você: recolhe suas coisas organiza tudo direitinho ... né: eles va/ vai ter alguns eh exercícios que alguns trazem né da: sete: c da aula passada

S: ta:

L: guarda ali na pasta tudo junto ... guarda tudo traz o sonzinho e: pode ir

S: uhu: ... ta essas duas meninas são uh da primeira turma da [reposição

L: [da primeira turma

S: da segunda turma não teve [problema assim

L: [não ... na segunda turma não teve

S: então ninguém vai me perguntar nada sobre reposição

L: só ... pode ser que alguém pergunte QUANDO vai ser a reposição no final do ano

S: ta

L: né que vai se:r

S: quinze ... quinze de dezembro

L: quinze de dezembro ... vai ter gente reclamando adoidado ... fazer o que né com o calendário:

S: sim aí eu faço isso “fazer o que?” ((ri))

L: pronto diz “oh: gente a gente tem que cobrir o calendário ... né: a/ eh: a gente teve SECITEAC essa semana que NÃO aconteceu: não não TEVE aula começamos atrasa: dos então a gente não pode ... deixar de de dar uma aula digamos ... ah vou: não pode deixar de cobrir o livro todo porque tem que cobrir ... até a nove c”

S: uhu

L: então aí você explica pra eles isso

S: então ta bom

L: eles vão entender ... vão reclamar mas

S: ((ri)) OK Lina muito obrigada tomara que eu faça um bom trabalho

L: você vai fazer ((ri))

S: obrigadão Lina ... mais uma vez

Sessão: 5**Local:** ambiente dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 29 de novembro de 2011, 9h

L: vamos lá?

S: vamos Lina então: o que eu: preciso fazer para: te substituir no teu dia de trabalho é um DIA de trabalho

L: certo hoje vai ser tão legal

S: é?

L: queria tanto ir mas você vem tomar meu lugar né

S: ((ri))

L: po: porque hoje: ... eh: a um/ essa unidade é nove a ... que eu vou trabalhar com eles na verdade eu não vou trabalhar a unidade toda que não vai dar tempo

S: ta

L: vou deixar pra concluir a unidade na próxima aula na verdade essa unidade MESMO vai ser trabalhada DE FATO na próxima aula

S: uh

L: mas eu vou começar ela hoje: que eu vou passa:r eh: pra eles um vídeo do: de *Friends*

S: opa:

L: né: um episódio de *Friends* que: tem: ... que é sobre ciúme né essa unidade né o tema principal ... eh: aí assim ... como é que se diz pra começa:r

S: pra começar é muito antes quando é que tu começa a trabalhar vamos lá

L: é né? ((ri))

S: ((ri)) que: como é que eu tenho que começar a trabalhar

L: pron:to você: vai: vai fazer aquilo que eu já estava fazendo por aqui CHEIO de coisa hoje aí quando você pensar na extensão ... você vai ter que ir mais cedo inclusive pra pegar o: *datashowzinho*

S: ta:

L: *datashowzinho*? ... e: o *notebook* na extensão ... aí você va:i vai sair acho que uma:s duas e meia pra ir pra lá porque a aula começa às três aí você é bom tá lá às duas e meia pra: ... e COM ALGUÉM que lhe ajude porque você não sabe né

S: ah ta ... então ta certo

L: eu pelo menos não sei se você souber ÓTIMO ((rindo)) mas eu não sei instalar então ... aí:

S: e quem é que eu vou chamar pra me ajudar?

L: eu pensei em ... eh J. ((outra professora)) né mas não mas J. é: J. ... ela vai ter que ir de todo jeito

S: vai ter que: vou ter que convencer ela a ir me ajudar

L: porque J. sabe direitinho [OU

S: [e ela chega mais cedo também: ela:

L: eh esse é o problema eu vou ligar pra ela VOCÊ vai ligar pra ela

S: uhu

L: aí: mas assim se não tiver J. não tem problema porque: alguns alunos sabem e eles podem ajudar

S: uhu

L: aí: ... sim aí antes de: de pensa:r isso antes d/ quando você montar beleza vai tá tudo prontinho lá aí pra começar a aula eles chegam assim sempre: esses os primeiros alunos são sempre pontuais ... ESTÃO agora né depois de muito puxão de orelha ... só alguns que chegam depois ... aí você va:i eh: começar com eles de uma forma q/ um negócio que eu vi aqui no no: *Teacher's book*

S: uhu

L: tu consegue ((ver a página que está sendo mostrada))

S: uhu

L: então ta que: ... tipo que eles aprenderam alguns adjetivos

S: uh

L: tipo: ... eh ... *friendly serious a/ aggressive quiet* né aí: você vai RELEMBRAR eles vai fazer perguntas até chegar até em *jealous*

S: ta:

L: né tipo ... “*What’s the word for a person who: is open and kind*” ((lendo do livro)) aí eles vão aí você coloca isso aqui no quadro

S: ta

L: entendeu é bom você chegar mais cedo pra colo/ deixar isso assim no quadro ... no meio assim

S: uh

L: aí eu eu tô acostumando a dividir o quadro / porque Tu. ((professora tutora)) me deu essa dica de / em: forma de H

S: uh

L: né que tipo pra dividir direitinho pra / aqui coloca só: gramática aqui coloca só: não sei o que aqui é as dúvidas ... aí eu tô achando interessante isso ... aí no MEIO você coloca isso aqui

S: ta

L: antes de começar a aula

S: em cima do H então

L: isso pra chamar a atenção deles

S: ta

L: aí: essas perguntas e deixa lá tipo a primeira letra: né pra fazer tipo assim esse joguinho com eles ... aí quando eles chegarem peça pra eles ficarem em duplas ou em trios ... e: vej/ vejam aquelas perguntas e: respondam né tipo entre eles e depois vão lhe dizer

S: ta:

L: aí você pergunta a primeira pro trio né ... “isso aqui e tal” aí vai: pra: chegar em *jealous*

S: ta

L: né muitos deles não conhecem essa palavra ... né

S: uh

L: aí:

S: mas eu faço as perguntas e a: as palavras também não?

L: não as palavras eles leem

S: não porque aqui: ((aponta para o livro))

L: só a primeira letra de cada

S: ah: a primeira letra ta certo

L: pra ficar mais fácil ... aí eh: ... aí sim ... aí: quando chegar em *jealous* alguns caso não souberem você vai: explicar né o significado né: em inglês mesmo pra eles eh que: ... quando você: por exemplo: ... eh: “*a jealous person is a person who: ... always thinks that ... somebody else is looking at the:*” alguma coisa do tipo ta? ... alguém ta: olhan:do pra:

S: é difícil explicar *jealous* né?

L: é aqui tem uma dica aqui fala

S: uh:

L: cadê onde é que explica ... deixa eu ver aqui ... ai meu Deus aonde tá a explicação de *jealous*

S: ah é difícil né eu não sei que: o que falar [né de *jealous* pros alunos

L: [aqui aqui não: ta dizendo aqui já

S: uh

L: nas perguntas ... “*thinks th/ a person who thinks their partner is interested in:*”

S: ah:

L: “*in: another person*”

S: *in another person*

L: né ... aí: sim aí isso aqui:

S: aí os alunos vão querer dizer desconfiada aqui ((rindo))

L: é: ... pode ser ... aí: aí sim aí você passa pra ele né pra o: *jealous* ... aí a partir daqui: você vai passar uns *slides* ... que eu trouxe pra eles co/ que tem alguma:s ... tirinhas assim de ciúme ... né:

S: cartoonzinho assim?

L: isso cartoonzinho

S: uh

L: aí: é bem interessante é bem engraçadinho ... a primeira pergunta eh: ... se eles são ... se eu sou ciumenta né?

S: ta no: ta no:

L: ta no *slide*

S: ta no *slide*

L: aí cada um eu quero a resposta de cada um

S: ta eu faço cada um responder

L: isso ... porque é só *yes no yes*

S: uhu

L: aí eh: depois vai pergunta:r

S: sim e a tur/ a turma ta falando inglês Lina como é que ta ... porque por exemplo se eu perguntar “*are you jealous?*” ... eu posso esperar que vai ter aluno: que vai querer contar uma história

L: ah es/ vem na segunda pergunta

S: ah vem na segunda ta

L: mas tem uns que: puxam pro português aí você VAI EM CIMA você diz “*IN ENGLISH*” porque: ... senão eles vão querer que toda vez é isso ... inclusive no dia que: a tutora foi observar a minha aula eles tavam com a moléstia no português

S: ((ri))

L: e eu “meu Deus do céu logo hoje ... ave Maria” ... aí sim e: né aí foi puxão de orelha que eu levei por causa deles ((ri))

S: ((ri)) aí tu foi lá e repassou o puxão de orelha

L: é mais ou menos “ta vendo o que vocês fizeram comigo?” ... sim aí: ... eh:

S: sim os *SLIDES* e então vem a primeira pergunta “*are you jealous*”

L: ta aí DEPOIS perguntar pra eles se eles têm alguma situação né tem: ... a: não me lembro muito bem como é que ta a pergunta lá ... se eles sabem de alguma situação: que aconteceu: ... eh: e pra eles contarem

S: ta

L: né alguns deles porque muitos ficam todo retraídozinho assim porque: contar ... a partir daí você most/ tem um: tem uns cartoonzinhos aí vai ver junto com eles e depois pede pra eles se: eles têm alguma coisa a acrescenta:r e tal ... acabou isso aí vem pra aqui

S: e Lina eles vão pergunta:r o significados das pala:vras ... [do *cartoo:n*

L: [pode ser pode ser

S: tem palavra difícil pra eles lá?

L: tem algumas que: não assim acho que: os *cartoons* tão: dá pra entender inclusive eu já dei essa aula pra uma turma de: tra/ turma de básico dois básico três era: mas é o mesmo nível daqui que é lá no colégio X ((curso de inglês)) é o mesmo livro do básico dois daqui

S: uh:

L: aí: eh: ele/ não tiveram problemas com ... mas possa ser que alguns tenham com algumas palavras

S: uh:

L: aí você vai: ... explicar pra eles em inglês assim: o significado daquela palavra usa gestos

S: ta

L: né porque: eles têm que se desapegar do da tradução literal

S: e: e eu faço alguma pergunta: assim: sobre o *cartoon* alguma:

L: sim sim

S: tá no *slide* ou não como é que:

L: não isso aí vai de você porque assim são ... são: situações bem exageradas que tem nos *cartoons*

S: ta:

L: aí voc/ você volta aquela história de que: se eles sabem se eles sabem alguma história que ocorreu desse tipo ... eh: se eles viram alguma coisa na televisão alguma vez tipo porque tem um inclusive que a moça tá apontando a arma pra o: pra o: namorado eu acho e diz que: “você é meu só meu” uma coisa assim ... aí: eh: aí pergunta né se eles sabem de alguma coisa de alguma história desse tipo

S: uhu:

L: e eu ... se eu tivesse alguma história eu contaria alguma: DESSAS DRÁSTICAS assim mas eu não ... me recordo de nenhuma pos/ pronto uma coisa a ser comentado pode ser aquele caso ... que: houve a muitos anos da filha de de: Glória Perez

S: eu nem sei como é que é isso?

L: era uma atriz que ela: eh:

S: sim sim que ela foi morta

L: isso foi morta pelo namorado

S: foi: foi ciúme ali a coisa?

L: ciúme

S: ta:

L: aí pode ser até que: comente isso assim volta né porque eles gostam da: mas aí eles vão tudo pro português

S: pois é

L: puxa puxa tudo aí assim você: não deixa eles co/ porque às vezes eu deixo eles falarem ... quando eles acabam é que eu dou a bronca mas eu não posso mais fazer isso não ... uh toda vez que eles acabam aí ... que uma vez eu não sei se eu te contei uma vez Francieli que uma vez eles foram pra: sa/ tem um menino que faz medicina na sala

S: uh

L: aí ele começou a contar daí “porque essa DOENÇA que não sei o QUE que não sei o que” começou a explicar tudo em português aí eu ... “acabou com a aula de biologia? Vamos voltar pro inglês?” ((ri)) eu tava muito grossa nesse dia ((rindo)) mas aí: aí pronto aí eu sei mas assim ... eu NÃO DEIXO mais eles continuarem e: eu pretendo assim ficar cortando sempre quand/ assim que eles começarem

S: uhu

L: né e eu peço isso a você também porque senão eles vão sempre quando vê tá ... querendo falar inglês e uma coisa que: eh B. ((tutora)) me disse que eu NUNCA percebi ... quando eu me viro ... pra o quadro

S: uh

L: pra explicar alguma coisa alguma dúvida ... sempre tem um que vai e fala antes tudo em português pro outro ... o que sabe

S: ta

L: aí explica aí quando eu me viro que eu pergun/ que eu ... aí quando eu me viro pra explicar que eu TERMINO de explicar que eu pergunto se entenderam ... aí “entendi” ... lógico o outro explicou tudo em português pra ele

S: claro ... não precisava mais ter [explicado

L: [aí: eu não posso mais nem virar completamente pro quadro

S: nossa senhora

L: nunca pude né: tem: tem que ficar sempre assim um olho no quadro e outro ali ... né

S: muito bem ((ri))

L: aí: aí pronto né / aí: sim ... aí ah / depois de: dessas perguntas todas e tal você vem pra esse: essa eh: questionariozinho aqui ... do livro

S: uhu

L: aqui ... eles vão fazer em duplas ... entre eles

S: ta:

L: e no final quando eles terminarem ... tipo essas perguntas entre eles ... você só vai querer saber de cada um isso aqui oh “*Who do you think are more jealous men or women?*” ((lendo do livro))

S: ta:

L: né tipo: pra eles dizerem o que que eles acham e PORQUE ... aí você acrescenta o why aqui

S: ta

L: que eu gosto sempre de saber o *why*

S: uhu:

L: pra ver se eles falam: né ... e NÃO DEIXA eles irem pro português de jeito nenhum ... aí pronto aí a partir daqui: / isso aqui oh: o resto todinho da unidade eu não vou mais focar nisso hoje porque uma coisa tá ligada à outra

S: uh:

L: a gramática tá dentro desse: texto que esse texto tem um final que é um *listening* pra: pra: finaliza:r

S: tá então não tem como quebrar isso aí

L: não tem ... de jeito nenhum ... eu pensei eu: estudava mas assim não tem realmente não tem como: ... quebrar de jeito nenhum

S: uhu

L: aí sim eh: ... aí daqui você já: vai comentando sobre o: que vão ver um: um vídeo né vai explicando assim

S: depois da pergunta ali de quem é mais [se é homem ou mulhe:r

L: [isso isso mesmo aí aí isso vão observar no vídeo né: uma situaçã:o né que a/ aí você fala um pouco sobre né eh: ... como é que se diz ... aí pronto daí de/ depois de da: de entrar um pouco no vídeo né falar um pouco sobre: que *Friends* assim fala um pouco sobre que: são ago/ uns AMIGOS né são seis ami:gos né dá aquele aquela noçãozinha pra eles do que que é porque muitos não sabem que é um seriado né

S: uhu

L: aí falar que são uns ami:gos e: entre eles nessa temporada tem um casal de namora:dos ... que é Ross e Rachel

S: uhu

L: e: o vídeo fala de um: um: um momento de ciúme de Ross ... com Rachel né

S: posso falar tudo isso pra eles antes de assistir o vídeo

L: po:de

S: ta

L: aí pronto aí só não vale né entrega:r o: ouro ... aí passa o vídeo finalmente

S: ta:

L: é o que acho que: toma uns vinte e cinco minutos da aula
 S: olha é longo
 L: aí sim aí depois disso depois que eles terminarem de assistir o:
 S: e o vídeo tá com: legenda:
 L: isso eu vo:u botar legenda em inglês
 S: em inglês?
 L: isso eles vão pedir em português mas não bote não ... que eles têm que se esforçar DEPOIS se eles quiserem o vocabulário assim / se tiverem: na dúvida de alguma coisa eles podem lhe perguntar
 S: ta
 L: então interessante seria eu ter TRAZIDO o vocabulário novo
 S: uh:
 L: né mas aí DEPOIS que a a: / lendo aqui eu vim pensar
 S: ((ri))
 L: mas aí: mas daí ele:s / se tiver dúvida em algum vocabulá:rio eles podem anotar durante né?
 S: uhu:
 L: mas se conseguirem pegar alguma coisa também ... mas aí: qualquer coisa de vocabulário eu tiro depois a dúvida
 S: ta
 L: você tira depois a dúvida ... aí sim aí: eh: depois do: vídeo aí você vai perguntar pra eles que que: ... pedir pra eles recontarem ... o que é que eles entenderam do vídeo
 S: ta
 L: daí Fulano fala uma coisa Sicrano fala outra: outro completa aqui pra não ficar aquela bagunça cada um vai ter a sua vez de falar
 S: ta mas a turma toda vai vai falar [junto
 L: [alguns não
 S: ah não
 L: alguns não falam e ... pode ser que você faça alguma pergunta àquele que não falou
 S: uh:
 L: né sobre: ... e também tem aquela bas/ pergunta básica né que: eu quero saber dele/ eu vou passar você vai colocar no quadro depois duas perguntas assim ... eh depois d/ deles recontarem né
 S: ta:
 L: você vai colocar assim eh: ... “O que você faria se você tivesse no lugar de Ross?”
 S: uhu:
 L: eh: “*Ross’ place*”?
 S: e *shoes* pode ser também
 L: Ross o que?
 S: *shoes*
 L: *shoes*? Sério?
 S: uhu
 L: aí que legal
 S: *in your shoes*
 L: ah: é mesmo *in her shoes* faz sentido agora
 S: eh: uhu
 L: aí: pronto aí: ... aí coloca isso né lá mas pode ser *place*?
 S: pode ser também
 L: porque fica mais fácil pra eles ... *situation* eu acho também pronto ... é melhor do que *place*
 S: acho que sim

L: eh fica melhor pra eles entenderem porque: assim: *Ross' shoes* já fica mais assim expressão já mais

S: uhu:

L: aí sim e também: aí daí CADA um vai me dizer ... eu não quero que falte nenhum né porque ... eles vão ver TODA a situação vão quando a gente assiste a gente se coloca no lugar né quer queira quer não ... se você é também querendo ou não você vai dizer né o que que você faria se você se comportaria daquele mesmo je:ito né ... aí va/ vão falar ... SIM porque NÃO porque

S: uhu

L: jamais me diga um só sim ou não eu ad/ eu adoro os porquês

S: ((ri))

L: e: també:m eh: ... Rachel né no final Rachel ela se mostra com ciúme também de Ross

S: ta:

L: porque: ... não sei se você já assistiu esse episódio

S: eu não me lembro desse

L: é um: um tem ele é da terceira temporada

S: da primeira vez que eles namoram então

L: isso aí ... é muito engraçado ((rindo)) Ross fica com ciúme porque Mark conseguiu um emprego Mark é um: um que aparece lá

S: uh

L: Mark conseguiu um emprego pra Rachel ... emprego bem interessante assim pra ela: um: com moda trabalhando nessas coisas assim

S: ah daí ela começa a trabalhar enlouquecida não sei o que não tem mais tempo pra ele não é isso?

L: isso mas aí já é um antes desse

S: ah ta

L: é um que: ele fica com ciúme do Mark

S: uh

L: porque: eh: ... ele: vai e fala “aí vamos almoçar pra comemorar não sei o que” aí ela “ah mas Mark já me chamou pra almoça:r por/ pra comemora:r o meu primeiro dia” aí ele vai e liga pra: pro trabalho aí quem atende é Mark a PRIMEIRA ligação de Rachel

S: uhu

L: aí: ele faz “quem é?” “é Ross” “Ross? Que Ross?” “Ross de Ross *and* Rachel” ((ri))

S: ((ri))

L: aí: aí ele acaba que manda um MONTE de presente pra ela manda um MONTE mesmo aí ela fica CHEIA de presente nem consegue trabalhar direito

S: ta:

L: inclusive ela v/ ela vai pegar um arquivo aí toca na joaninha aí a joaninha começa a toca:r a musiquinha ele manda três ou são quatro não sei que cantam aquelas músicas né?

S: sim

L: aquelas rimas ... aí tipo “quem vai quem vai lhe dar o suporte quem vai lhe: apoiar o seu único namorado Ross” ((ri))

S: ai meu Deus:

L: tudo pra Mark ver ((rindo)) ... aí assim: no final aí Ross vai pra: ... um: um: como é uma despedida de solteiro

S: uh:

L: aí conhece uma *striper* lá

S: ta

L: ta/ ((tosse)) essa *striper* não aparece

S: ta

L: só ... ele depois no final vai dizer a Rachel que vai sair ((tosse)) com a *striper* com o filho da *striper* e com o filho dele

S: uh:

L: aí Rachel fica com ciúmes

S: ta ... aí inverte a situação

L: inverte ... aí vai perguntar o que que eles achariam ... se Rachel tem motivos pra realmente ter isso vai gera:r né: aquela polêmica básica mulher vai defender mulher homem vai defender homem

S: ta:

L: básico

S: ce:rto

L: aí o que: é isso que eu quero eu adoro essa polêmica

S: ((ri))

L: em inglês né ... aí: aí sim

S: nossa tem que te:r pra controlar a polêmica em inglês né? ... porque os alunos se empolgam e: vão e vão

L: pois é ... exatamente e eles vão sempre pro português né engraçado

S: uhu

L: especialmente questões quando mexe assim com: ... aquilo que REALMENTE eles querem defender né

S: uhu:

L: eles VÃO pra língua materna

S: uhu:

L: é: ... é SEMPRE assim ... aí sim aí: ... daí a partir disso depois dess/ você já vai ter tomado MUITO tempo com áudio ... inclusive ... só com preparaça:õ de de colocar o negócio né

S: uhu:

L: ave Maria até: vai tomar muito tempo da aula ... aí no final disso você pede ... pra ele:s eh: ... como é que se diz ... eu tinh/ eh pensei numa coisa mas depois eu pensei em outra aí fico:u um negócio torto / eu fiquei: pra pensar agora hoje aqui antes de ir na aula como é que eu ia fazer isso

S: uhu:

L: porque eu tinha pensado no final ... como que foi / nessa turma eles escreverem pra mim ... alguma situação ... de ciúme que ele ti/ que eles conhecessem porque: nunca mais eu pedi *writing* pra eles

S: uh:

L: só que eu já PEDI pra eles falarem sobre uma situação

S: ta:

L: aí eles não vão ter OUTRA situação ... só se eu pedir pra eles escreverem sobre a MESMA situação ou CRIAREM uma situação não sei ... aí eu: fiquei na dúvida

S: então tá então eu: vou ter que resolver esse pepino também

L: vai ter que resolver esse pepino

S: ta mas eh tu quer que: que eu peça pra eles fazer um *writing* no final então

L: isso ... se bem que: *writing* eles sempre reclamam porque: no final cansado e tal ... mas eu QUERO *writing*

S: mas é um *writing* pra fazer em sala mesmo: ou pra: levar pra casa o que que eu:

L: não em sala mesmo é uma coisa eu quero uma coisa ... pequena sabe uma coisa que não não: não precise ser algo né: GRANDE pra pensar muito eu só quero uma situação pronto

S: ta:

L: pra eu: ver como é que eles tão: no: *writing*

S: uhu:

L: né e: e como assim a gente já viu um monte de coisa sobre ciúme na sala já: dá pra eles terem uma IDEIA assim criarem uma hisTÓRIA ou um: ... né?

S: ta

L: é que aluno reclama muito eles sempre reclamam quando eu peço *writing* assim

S: é?

L: eu sei que em sala não é legal pedir ... mas às vezes eu: eu quero ver deles assim: [sei lá

S: [e hoje se

eles reclamarem muito eu faço o que?

L: manda eles fazerem ora ... eles reclamam sempre de: qualquer coisa né ... você sabe como aluno é

S: ((ri)) então tá

L: eu também reclamo das coisas ((ri))

S: ((ri))

L: aí pronto

S: a cadeia reclamativa né?

L: é é: pois é ... aí você pede pra eles assim no final ... quem for terminando o *writing* pode ir me entregando ... agora isso se: tiver tempo né porque: ... se der tempo do *writing* de fazer o *writing*

S: uh:

L: se não der tempo você pede pra eles fazerem em casa e trazerem na próxima aula

S: ah ta

L: certo? ... eh: agora assim ... e no final você: você: ... enquanto eles tiverem fazendo *writing* OU não der tempo fala isso quando tiver acabando ... pra eles na próxima aula me trazerem:

eh: o: *workbook* ... porque: eu tinha passado uma atividade dele pra: porque na quinta-feira eu não pude vir dar aula pra eles

S: uh

L: que eu tive que ir buscar a minha mãe lá em Recife

S: uh

L: e eu não tinha com quem deixar o meu filho e aí eu não pude vir ... aí: você vai pedir pra eles ... eh: essa atividade né já já mandei por e-mail né pedin/ pedi ... pra eles fazerem pra eles fazerem como uma colo/ eh como uma revisão também

S: ta

L: porque vai ter a prova na OUTRA semana aí eu quero fazer isso como uma revisão também ... sabe?

S: uhu:

L: aí eles vão fazer em casa e vão trazer pra mim: corrigir DEPOIS de ver essa unida:de porque eu vou levar um tempinho só pra fazer a correção dessas duas páginas

S: ta então eu peço pra eles fazerem o *workbook* com essa atividade que: que você encaminhou por e-mail aí

L: isso

S: na outra: na: uh:

L: na:

S: quinta-feira

L: quinta-feira

S: ta ... certo

L: então basicamente isso ... depois disso eles vão me entregar vão saindo né

S: uhu

L: a aula não vai ter ... hoje vai ser mais alguma coisa só com o vídeo mesmo e o TEMA a temática da unidade

S: certo

L: pra: deixar gramática e essas coisas pra próxima aula

S: uhu

L: aí não vai ter que ter um fechamento assim uma: coisa tipo: algo pra RELEMbrar ... eu acho que não não acho que o fechamento da temática é assim: eh que eles vão escrever

S: uhu

L: eu tinha pensado ah você me diz me diz por favor só uma: uma coisa que só essa dica

S: uh

L: eu to agoniadíssima nisso

S: uh

L: porque eu não sei se essa parte da: do *slide* eu peço pra eles me dizerem antes ... esse negócio essa situação ou se ao invés de eles fazerem o *writing* no final eu peço pra eles CONTAREM um pro outro essa situação ... e depois a gente abrir o grupo ... e eles

S: mas tu quer fazer *writing* não quer? ... tu quer ter esse registro

L: eu queria porque assim quando eu peço pra eles fazer em casa quase ninguém traz né

S: uhu:

L: porque eles tão em final de período também: e tal tem aluno de todas as disciplinas de todas as a:s os cursos aqui e sempre tem alguma desculpa aí se eu pedir na sala eles fazem entendeu?

S: uhu

L: por isso que eu queria esse registro aí pra ver como é que tá o *writing* deles ... então é melhor fazer o *writing* mesmo e:

S: eu acho Lina: ... ou não? Será:?

L: é porque eu fico com medo do: / porque uma vez eu levei uma bronca porque: eu tava / eu pedi pra eles fazerem o *writing* na sala

S: é?

L: né mas faz tempo isso ... que: foi foi no dia de uma: tutoria que: / não não não foi no dia que Tu. ((tutor)) foi observar minha aula

S: ah

L: aí fiquei nervosa porque não tinha mais: / tipo acabei rápido

S: ta:

L: aí pedi pra eles fazerem um *writing* ((rindo)) aí depois ele “Lina não faça isso não ... porque se acabou / se voc/ pod/ pode liberar não se preocupe se falta quaren/” não faltava / era uma e: / tinha passado uma hora e meia

S: ta:

L: aí eu não qui/ eu quis

S: só pra o que: dez minutos

L: é ... aí ele foi e reclamou comigo mas sim: ... aí depois eu fiquei com trauma né mas eu queria muito que eles fizessem esse *writing* ... porque se eu pedir pra casa eles NÃO VÃO fazer ... entendeu / muitos muitos / vários já pedi vários

S: uh

L: e eles NÃO me trazem / alguns / aí eu queria o registro de cada um entendeu ... até porque na prova eu vou pedir *writing*

S: pois é:

L: né?

S: pois é

L: aí já trago: o *feedback* pra eles na quinta pra eles observarem o que que eles tão errando mais né pra: no dia da prova que é na OUTRA terça na quinta não: Francieli na quinta é feriado

S: não essa quinta não é feriado ... é na outra quinta dia oito

L: ah é é é então a prova é nesta terça a outra

S: uh:

L: e se é terça de hoje é quinta a prova porque na próxima terça é a: oral e o *listening*

S: ta:

L: aí na quinta é feriado aí na OUTRA [terça a escrita

S: [na outra terça é a escrita

L: a escrita ... aí:

S: certo depois que encerrou?

L: depois que encerrou retira os equipamentos direitinho né

S: uhu:

L: pede pra algum alun/ “por favor fique e me ajude”

S: uhu

L: ou então J. ((outra professora)) mesmo que fica lá: na sala do lado T. pra trazerem junto: com você porque eu acho que você sozinha:

S: ((ri))

L: não vai dar conta ... de tanta coisa

S: ta: e o que pode dar errado nessa aula para o que que eu posso me preparar?

L: o que pode dar errado: é: quando for instalar o negócio não pegar né ... que geralmente acontece né

S: uh

L: aí você vai ter que dar a unidade

S: ta

L: né: aí vai ter que pass/ eu adoro essa unidade ... não vejo a hora de chegar nela ... aí você: eh os *slides* assim eu vo:u fazer o seguinte ... uma coisa que eu esqueci de comentar

S: uh:

L: eu vo:u depois na xerox ali pra: imprimir ... alguns [*slides*

S: [alguns *slides* ... do: com as tirinhas
isso?

L: isso ... pra passar pra eles se: por acaso der errado

S: ta

L: né começar com os *slides* e depois passar pra cá

S: certo

L: aí depois aí você pode desenrolar a unidade ... que até tá no plano de aula

S: uhu

L: quer dizer cadê meu plano de aula? ... mas não tem problema não a: se ele não tiver aqui eu sei o que va/ só você não sabe né?

S: não é é eu não sei pois é

L: é pois é mas assim aí: segue tudo direitinho né vem pra cá: da/ dessa parte do: do: [*reading*

S: [da

leitura aha

L: pede pra cada um ler pra tipo assim pra eles fazer encenações eles gostam

S: é?

L: encena:r assim: um vai ser a: a moça outro vai ser o narrador né

S: uh:

L: sempre tem um lá: que gosta de ser o narrador ... e outro vai ser o o: o rapaz Rob ... é Rob

e: ... Charlotte aí sim aí: pronto aí pede pra eles encenarem isso aqui

S: ta:

L: e: depois responderem isso aqui de acordo com: o que: ... quiserem aí você checa junto com ele:s aí passa pra parte gramatical passa pra parte ... essa parte gramatical é do: *present perfect*

S: ta:

L: eles têm: isso aqui demora muito ... porque eles gostam assim não demora muito mas assim demora mais do que o normal

S: uh:

L: porque *present perfect* eles confundem bastante com o *simple past*

S: uh:

L: né tem que explicar bem direitinho quando é que u:sa ... colocar alguns exemplos assim na na divisãozinha geralmente minha gramática fica por prime/ primeira parte aqui

S: ta lado esquerdo do quadro

L: isso lado esquerdo ... aí deixa lá deix/ porque assim ... essa é uma forma de deixar tudo lá né sem a sem precisar ta apagando o quadro

S: uh

L: e deixa até o final da aula né pra eles verem tudo ... que foi usado lá

S: uhu:

L: aí: pronto aí você colo:ca essa explicação ... pode pedir até pra eles fazerem UM dos da gramática aqui porque: esse aqui já que esse é mais né complicado pra eles entenderem ... pode pedir lá os exercícios de trás do *grammar bank* pode pedir pra eles fazerem UM dos um os dois não só um ... pode fazer ... aí: sim isso aqui também eles já vão fazer também de completar né: aí confere com eles *pronunciation* é aquela mesma coisa ... né ouvir pedir pra eles repetirem blablabla ... esse aqui é interessante essa esse b aqui “*play have you been to*” ... você já é mais viajada do que eu então: vai ser ótimo

S: uh:

L: você vai col/ você tem que escolher seis lugares

S: ta

L: três que você esteve e três que você não esteve

S: certo

L: aí você coloca lá no quadro você: tipo divide eles em: em grupos de três

S: uh

L: e cada um vai ter que me dizer ... tipo: “*have you been to*” eles vão me perguntar os lugares que eles acham que eu estive você esteve

S: ah: ta

L: “*have you been to Rio Grande do Sul?*” ... isso aí é obvio né ((ri))

S: ((ri))

L: aí eles já acertaram um yes se o yes for a resposta ótimo ... eh: se for no aí: esse grupo já: né erro:u já aí você já ri:sca né já

S: ah tipo joguinho então

L: isso exatamente

S: uhu: ta

L: entre eles né eles adoram porque eles adoram saber da vida do professor né

S: é:

L: é incrível ... onde você esteve onde você não esteve ... aí sim aí depois desse joguinho ((tosse)) você vem aqui pra o: *listening* que: é: a parte final ... dessa história

S: uh:

L: né que: o ciúme total de Charlotte

S: uh:

L: porque também me poupe ... eu também teria no lugar dela ... né é um absurdo é um absurdo ((rindo)) ela: ass/ no começo semp/ eu achava que essa Charlotte era bem assim: ... “caramba ela é LOUCA com ciúme” porque ela não queria ir no luga:r que o cara já tinha ido com a ex-namorada tipo: digamos “vamos pra Veneza” daí “não não vou porque você já esteve lá com ela” ... fala sério você vai perder de conhecer Veneza porque ele já teve lá com a ex

S: não ... sem chance

L: não dá não ... aí pode fazer essa pergunta se: eles no lugar de Charlotte também gostariam de ir ou não

S: uhu:

L: perderiam essa oportunidade de conhecer só porque: a ex tava lá com ele

S: uhu:

L: inclusive na outra aula que eu dei ... é porque era uma aula de quatro horas aí deu tempo de ver o vídeo fazer a unidade né?

S: uhu

L: aí a gente eh: ... eu perguntei aí teve uma menina que disse “eu iria mas eu só não iria nos mesmos lugares que eles foram né porque: aí também já é demais lembra:r que foi no mesmo restaurante aquela coisa”

S: sentar na mesma mesa

L: pois é ... aí: aí sim aí aqui o final ... eh: Jessica finalmente LIGA pra ele e ele diz que ta com uma AMIGA

S: uh:

L: entendeu aí sim eu dei razão à Charlotte

S: ta bom

L: né: Charlotte vai embora deixa ele lá

S: nossa senhora mas é: uma:

L: isso deu uma confusão na sala porque os meninos defendendo Rob ... e as meninas defendendo Charlotte

S: uhu

L: porque na verdade eles não são namorados mas ele tá: querendo viajar com ela pra começar engatar alguma coisa

S: certo

L: aí já: começa assim ... aí os meninos defendendo “mas eles não têm nada que não sei o que:” ah: meu Deus

S: e vai

L: e vai e sempre apelando pro português né

S: ah:

L: aí eu pedia pra eles continuarem a discussão aí tinha um lá que começava a explicar o negócio ... aí eu parava ele e dizia “vá pro inglês” e ele “não desisto de explicar” é fogo né ((rindo)) aí eu ia [devagar

S: [fico sem opinião agora

L: é não mas eu ia devagar junto com ele né pra ver se ele explicava e finalmente ele explicou ... e esse aqui final também toma um tempinho é bem interessante ... que eles vão eh entre a entre eles dentro da sala vão: se levantar e vão arrodar até encontrar a pessoa que: eh:

S: ah é o *find someone who*

L: é

S: ta:

L: *the person who has been to a VERY HOT country* aí: tipo: *to a big pop concert* que eles podem me perguntar que eu fui pra Alanis ((ri))

S: ah:

L: coisas assim aí: aí pronto ... aí el/ eles toma um tempo porque daqui que eles achem: né entre ele:s alguém que foi aqui que foi ali foi acolá aí no final você pergunta ... a eles né ... eh: você faz essa pergunta “*Who ... eh: had been to a very hot country*” né: ... ou *has been*

S: *has been*

L: *has been ... had been* “*Who has been ... eh: to a very hot country?*” aí você sai perguntando pra cada um

S: uhu

L: aí eles vão dizer né “não foi Fulano foi Sicrano”

S: ta:

L: né aí finalizar a aula ... eh: perguntando assim se eles têm alguma dúvida do que fico:u dessa parte gramática:l se ficou alguma dúvida eles mesmos tirem porque ... isso aqui essa parte gramatical não vai cair na prova mas você não precisa dizer

S: uh:

L: porque nove a e nove b alguns professores daqui não vão dar

S: uh:

L: aí eu só vou dar a nove a porque eu achei interessan/ eu queria muito dar a nove b porque também é sobre filmes e tal mas não vai dar

S: ta

L: aí: você pergunta se ficou alguma dú:vida né e se ficou você volta pro quadro pra tira:r né com mais

S: ta então eu posso dar aula no teu lugar na quinta também ... né não é isso a aula de quinta?

L: pois é ... mas assim: também se der errado o negócio do: *datashow* vai ter que vir isso aqui antes aí pra quinta aí você vai EU vou ter que voltar pra aqui pra nove b né

S: certo

L: ou: sei lá ... mas eu espero que não dê errado

S: então ta ... eh: se o *datashow* funcionar não não tem mais o que dar errado né

L: não ... NÃO MESMO ((ri))

S: ((ri)) então ta Lina muito obrigada

L: por nada eu gostei tanto de fazer isso com você

S: aí que bom

L: porque: eh: eu já preparei a aula mas aí me ajuda a lembrar de várias coisas ... às vezes eu fico “meu Deus ... será que eu vou fazer isso?”

S: ((ri))

L: eu já planejei mas eu fico “aí faço isso ou não faço” né ... aí me ajuda a REVER

S: a aula nunca tá pronta né:

L: é

S: até que ela seja dada

L: até lá na hora tem mudança né

S: tem

L: é bacana ... é bacana

APÊNDICE F – Transcrição das sessões de Instrução ao Sósia de Celestin

Sessão: 1

Local: ambiente dos professores – CCHLA / UFPB

Data: 28 de setembro de 2011, 18h

S: Celestin vinte e oito hoje vinte e nove ... vinte e oito de setembro

C: isso

S: bom então eh: a atividade é justamente ah: suponhamos que eu seja uma cópia fiel de quem é o Celestin ta: sou tua sósia então portanto ... e: na próxima vez que tu for dar aula que será:

C: quinta-feira amanhã

S: quinta-feira amanhã ... ta então no teu próximo dia de trabalho amanhã então a gente vai fazer uma sacanagem com o pessoal por aí você vai descansar em casa ou sei lá aonde você quiser ir e eu vou vir trabalhar no seu lugar ta:? Então: eh: eu preciso que você me instrua todo o passo a passo ... da maneira como EU preciso agir da maneira como eu preciso me portar das coisas que EU preciso fazer ... desde o momento em que você chega ao seu trabalho com: todas as pessoas com quem eh: com você não né EU vou chegar no seu trabalho ... todas as pessoas com que EU possivelmente vou me encontrar com que EU vou acabar conversando enfim né ... então todas as coisas que você puder prever que vai acontecer amanhã pra eu poder agir conforme agiria o Celestin original e que ninguém perceba que foi feita a troca ... ta: ... então tudo tudo todas as bobagens que você imaginar que eu precise saber sobre você você me diga que eu vou fazer EXATAMENTE como você faz ... o que eu preciso fazer?

C: uh: uh: numa aula: ... assim: digamos uma aula uh: comum uma aula como é que eu diria?

Uma aula: ... ah: normal né uma aula ... porque as outras não é que as outras não seja normal mas uma aula ... eh ... não to achando a palavra

S: uma aula que você dá todo dia

C: é né? ... corriqueira e tal usando o método e tal sem fugir um pouco da: né ... porque de vez em quando eu pretendo / eu eu proponho né algumas atividades que fogem um pouco do método né proposto pela: pela extensão ... mas o ah e/ eu procuro sempre seguir o método né?

S: uhu

C: e até porque eu tenho essa: obrigação né de de ... terminar ele e cumprir o método né?

S: cumprir ele uhu

C: é / então eh:

S: deixa eu pedir uma coisa que eu devia ter perguntado antes

C: diga

S: você tem duas turmas ... ou [uma só

C: [não só eh só só tenho uma

S: de: francês um né?

C: dois

S: dois?

C: é

S: achei que era francês um ... ta então uma turma de francês dois que começa às

C: das cinco às sete né nas terças e quintas

S: ta ... então me ensine como então como ser Celestin então

C: então

S: no: dia a d/ no dia a dia não amanhã AMANHÃ o que que eu tenho que fazer amanhã

C: eh: eu quando eu quando eu chego na sala eu procuro chegar sempre um pouco antes né
 eh: aí de uns fico esperando né dou um prazo de dez minutos no máximo quinze ... né pra
 começar mesmo as atividades dependendo da: ... da quantidade de alunos que tiver né
 geralmente eles chegam atrasados né

S: uhu

C: né ... e: ... assim ... a minha turma tem quinze alunos é necessário descrever a turma?

S: se tu acha que isso vai me ajudar no que eu vou agir na

C: talvez né eh: a minha turma o PERFIL da turma né ... seria eh todos eles são alunos da
 graduação ... aliás eh: uma das alunas tá na pós né ela ela ... ta fazendo mestrado em
 psicologia eles são alunos de: áreas diversas né tem alunos de huma:nas alunos de exa:tas de
 saú:de de jurídica então é muito mista a turma né mas todos os alunos têm um nível
 universitário né tão ... eh: na academia né?

S: uhu

C: e: entre: vinte e dois a vinte e seis eu acredito os alunos ... né e: ... bom a turma é bem
 inteligente a turma no geral acompanha bem a o o os assuntos passados né eles têm ... eh
 mostrado bom desempenho na na na disciplina ... e: ... eh: apenas uma: da das alunas que
 começou na terceira semana de aula né que ela faltou as duas primeiras semanas ela ta tendo
 um pouco de dificuldade eu to tendo uma atenção especial a ela né que pra ver se ela
 consegue acompanhar o ritmo da turma

S: ta então vai ter uma aluna que eu vou que amanhã eu vou ter que

C: justamente

S: ta o que significa atenção especial assim nesse caso?

C: eh no caso dela é e eu vejo que ela tem interesse em continuar né então por isso que eu eu
 faço esse esforço assim pra fazer com que ela entre né no ...

S: mas no caso amanhã eu posso: eh: sentar com ela? Fazer o exercício? O que você chama
 assim de: [de especial?

C: [na verdade eh ela ... eu sugiro alguns na/ eu sugeri alguns também pros outros
 alguns sites né em que eles podem desenvolver né ver lá revisar o que foi passado em sala né
 fazer exercícios né em alguns sites específicos ... né alguns exercícios eh: eu sugiro eu sugeri
 também: alguns sites de: eh rádio de TV né que eles podem eh acompanhar né emissõ:es né
 ao vivo nessas TVs né ... e que pode auxiliar também eles a acompanhar né e tal mesmo: disse
 a eles também que mesmo que ... eh mesmo que no começo né parece: ... que não não não
 entra nada daquilo né que aquilo não fica nada né ma:s com o tempo eles vão se acostumando
 né vão pegando o ritmo da língua essa coisa toda né

S: uhu

C: então eu ... eh: na primeira aula ... eu cheguei: ... querendo falar só em francês né mas: eu
 percebi que a turma não ia ... conseguir acompanhar dessa forma ... né então ... assim: ... por
 sugestão também do meu tutor não é eu: ... eh: ele me indicou que eu fizesse eh falar em
 francês apenas frases imperati:vas ou alguma que desse né o que tivesse inserido no contexto
 por exemplo vai apontar pra alguma coisa e dizer né algo que: também deixasse alguma dica
 pra eles não apenas pela fala mas pelo gesto pela atitude que eu tomo né

S: uhu

C: que: ia facilitar deles ... captarem né também a mensagem explicação gramatical ... eu
 prefiro fazer em português pra também não ter que ficar repetindo repetindo né ... e: e também
 não é tão fácil de compreender né explicações e tal ... eu ... me remeto muito ao português ...
 assim: quando eu to explica:ndo né ... eu remeto à gramática portuguesa porque são coisas
 que: eu acredito que: são coisas que tá interligada né se você conhece bem a gramática da sua
 língua você vai conseguir captar bem a gramática da língua estrangeira

S: uhu:

C: né então faço sempre essa: essa remissão né ao português né ... e: aí também: ... previno eles de que não tentem fazer achando que é IGUAL ao português né essa coisa de: fazer ... por exemplo conjugar um verbo numa situação e que no francês não vai ser a mesma MESMO tempo verbal né ... a gente não tem essa correspondência tão justa e tal eu: tento prevenir eles desses dessas coisas desses possíveis erros que eu também fazia então eu fico imaginando como é que eu tava né nesse começo também ... né

S: uhu

C: então:

S: então amanhã eu vou mescla:r momentos de uso da língua francesa e momentos de uso da língua portuguesa em sala

C: justamente é

S: ta ... eh: como é que eu vou fazer pra escolher “ah agora eu vou falar português agora eu vou falar francês” como é que como é que eu faço ess/ essa seleção?

C: ah: por exemplo ... eh ... quando eu vo:u conversar com eles alguma coisa assim: ... pra descontrair né ou algum algum assunto tipo: ... ah: alguma coisa assim: que: não tá tão: ... eh inserido ali naquela coisa da: do método né eu quero variar um pouco falar alguma coisa né pra também entreter eles né então eu ... falo em francês ... né ... eles vão eles até gostam assim e tal às vezes me param né na em algumas pala:vras e aí eu vou lá e ESCRIVO a palavra eu prefiro escrever pra eles ver como é que se escreve PRONUNCIO lá pra eles escreverem né e terem eu procuro não traduzir as palavras ... né eu dou um exemplo da: daquele contexto ali e se caso não ficar claro mesmo né aí é que eu passo pra tradução em ÚLTIMO caso né mas eu prefiro explicar a palavra colocar ela num contexto de fala ... né

S: teus alunos não vão me perguntar: “professor como é que diz isso em português?” ou eles vão perguntar isso?

C: eles podem perguntar o contrário ((risos))

S: ah é?

C: é ... como é que diz isso em francês e tal ... né eu trabalho muito com eles redação né expressão escrita ... né ... peço muito que eles falem tentem falar alguma coisa mas: é quase ... inútil porque: ... quase nunca de: eles se esforçam mesmo assim eu também eu entendo porque é: nível dois né que ainda tão: ... se sentem muito inseguros então eu não quero também reprimir eles nesse sentido né ... e: ... pois bem eh: o método ... ele: / bom como todo método né: a gente percebe que ele é falho né ele tem algumas coisas assim / eu procuro s/ suprir essa essa coisa que falta no método né ou seja alguma explicação gramatical de um tempo verbal ... que eu vejo que: ... “ah ela tá incompleta” então eu vou vou acrescentar né pelo que eu: aprendi né acrescentar algo ali e tal ... algumas formas verbais também que: eh: eu acredito que pode ser dada junta né como um verbo u/ usado na na na oralidade né / como: tinha visto tinha passado pra eles ... pode exemplificar?

S: todo seu

C: então como eu tinha passado

S: depois tu me ajuda na transcrição das palavras em francês ((ri))

C: então eh o professor: tinha até me sugerido né ah o meu tutor né dizia ele porque a gente tinha pa/ eu tinha passado um ponto gramatical que é o *futur proche* né que seria o: futuro próximo né o futuro ... que está para acontecer né?

S: uhu uhu

C: então eh por exemplo “*Il va arriver*” né “ele vai vir” né ... então eh: a gente pode juntar e também dar o ... o *présent continu* né o presente contínuo né e o *passé récent* né que é o passado que aconteceu a/ agora pouco né então ... são verbos que podem ser ... perfeitamente dados né a assim eh: ensinados a/ ao mesmo tempo né porque não são difíceis né não ... são usados só no infinitivo e forma no presente né então não vai causar problema pra eles porque

eles conhecem já a conjugação no presente né eu: ... foi uma uma sugestão boa que eu fiz que eu apliquei lá

S: ah então isso você já fez?

C: já

S: isso já foi feito

C: já foi feito

S: uhu

C: e: às vezes os alunos ... eh me perguntam também algumas coisas por exemplo quando eu passo redação eh: de tempos verbais que eles ainda não estudaram ... né eu: ... mostro a forma verbal mas não dou a explicação ... né da forma: ... né fazer aquela explicação to:da teó:rica gramatical ... não faço não aprofundo né mas digo “não em breve vocês verão isso” né ... mas isso aqui: por exemplo eh: eh: “*l’imparfait* né o: imperfeito aqui vocês vão ver em breve e tal mas é assim: que você coloca” mas não: aprofundo muito essa coisa ... eh: ... que mais? ... então EU quando chego na sala espero dou um limite de dez a quinze minutos dependendo da quantidade de alunos que tiver se eu ver que: eh: ... eh aqueles alunos ali não não têm que ser penalizado né porque também a gente sente isso ... de: não penalizar o al/ porque de certa forma quando os outros vão atrasando e tal ... fica né uma penalidade pra os que já estão lá né esperando e tal eu fico ... pensando até eu discuti isso com o meu tutor né se eu começaria logo em/ no horário ou se: esperaria e ele também sugeriu porque: eh: se a gente começa logo depois vai ter que revisar pra os outros né vai depender também do número né de alunos que ta na sala né e: e também a importância daquele assunto não é que: ... por exemplo como o o *passé composé* que é um tempo que eles vão levar pro resto do do do dos seus estudos de francês então que ... é necessário que esteja todo mundo lá que um passando pro outro n/ não vai ser suficiente pra eles entender pra acompanhar aquilo ... então ... eu espero e vejo também a necessidade de estar todo mundo né ... eh:

S: e que horário eu eh eu eu devo chegar amanhã? Qual é a sala?

C: ((ri)) então eh: CAE 105 né? ... eu chego eu procuro chegar dez minutos antes de das cinco né e ou seja dez pras cinco ... e: espero d/ dou a tolerância de dez a quinze minutos no máximo né? ... então [a turma

S: [mas teu dia de trab/ ou o MEU dia de trabalho começa às dez pras cinco amanhã então?

C: eu já to por aqui

S: ou tem trabalho antes? ... Que horas tu começa a trabalhar amanhã?

C: não: só venho pra pra essa aula aqui e a noite eu tenho aula né ... e a noite eu tenho aula mas: eh:

S: então se eu chegar na universidade dez pras cinco ta:

C: tá bom

S: tá bom então ta ... eu chego dez pras cinco e vou direto pra sala

C: é ... é ... então ... que mais que eu posso falar?

S: tudo ... eu cheguei dez pras cinco e estou na sala esperando os meninos chegarem

C: sim então

S: estou lá sentada ... ou em pé? Ou caminhando? O que que eu tô fazendo?

C: pois bem então eh: quand/ quando tem redação que eles entregaram né numa aula anterior ... eu aproveito os que já estão lá né e entrego a redação: explico os erros né e: dou uma explicação para os que já estão né e: os outros

S: amanhã vai ter redação pra entregar?

C: tem

S: então amanhã eu posso fazer isso?

C: justamente né se: tiver já aluno lá que: né chegue antes dos outros né

((interrupção: pessoa chega na sala pedindo informações))

S: pronto voltando da interrupção

C: eh: ... e quando os alunos chegam os OUTROS assim que eu vejo assim que tem uma certa dificuldade em em em na na na escrita não é eu: ... peço que fiquem que sempre eu começo eu eu eu dou sempre dez minutos antes né assim eu prefiro acabar dez minutos antes do do horário normal né pra o que? Pra pegar aqueles alunos mais ... dificultosos né que tem: que tem mais dificuldade de acompanhar peço pra ficar com eles né e: entrego a redação que eles fize:ram faço as observações os que chegaram atrasado lógico né?

S: uhu

C: mas eu prefiro a/ aproveitar o tempo todo como eu ainda não tive esse essa oportunidade de aproveitar até os dez últimos ... minutos né então eu prefiro eh: voltar a atenção pra esses pra esses alunos né mais ... eh: dificultosos né

S: então tanto no começo como no como no final da aula eu vo:u conversar individualmente com alunos assim: ... [entregar te:xtos

C: [sim ((inaudível)) individual é.

S: ta uhu

C: não é? e:

S: mas aí eu proponho a a assim eu vou e digo “Ah você ta com problema nisso” ou: eu espero vir a dúvida como é que ... [como é que eu faço?

C: [n/ na verdade a gente vai identificando pelo texto né que eles vão escrevendo né ... pelo texto às vezes eles também perguntam algumas coisas né ... mas é mais lexical nada gramatical assim geralmente não é gramatical as dúvidas é mais lexical por falta de vocabulário

S: claro

C: né? E: ... e é isso / ah: ... ah o método a gente trabalha geralmente eh: uma parte gramatical não é? ... e uma parte com texto né que: após aí é trabalhado o texto em que eles vão ... em que eu peço pra eles lerem né ... e nesse texto a gente tira as questões gramaticais justamente que ele o livro ele ele ... ele tá organizado nesse nesse esquema né

S: uhu

C: então a gente extrai essa / esse assunto gramatical do: do: do texto né na verdade uma / a primeira coisa que eu faço É LER o texto com eles né / primeiro eu leio o texto com eles né pra eles verem como se pronuncia e tal depois eu peço pra eles lerem né ... vou acompanhando cada um [depois

S: [em voz alta Celestin?

C: é em voz alta cada um lê né e: ... após cada um terminar né eu prefiro não interromper quando eles tão falan:do espero eles acabarem de ler digo obrigado e ... e digo né “tá essa palavra voc/ se pronuncia assim” ta faço algumas observações né e vou passando ... até o último né

S: uhu ... e amanhã vai s/ vai ser mais ou menos isso a aula também?

C: é é

S: vai ter um texto pra ler

C: justamente porque eh o o livro tá organizado mais ou menos assim: uma unidade que dá pra ser trabalhada em uma aula né em uma aula que no caso são duas horas né pra nós né que a gente aproveita vamos dizer ... uma hora e meia desse tempo aí EFETIVO mesmo de de de atividade a gente tem uma hora e meia e:

S: então eu começo a aula justamente propondo/ faz/ fazendo a leitura é né

C: a leitura com eles né do texto

S: mas aí eu leio em voz [alta isso né?

C: [justamente eu leio prime:iro ... né depois passo pra cada um ler uma parte do texto daí faço algumas observações ... e aí a [após

S: [e os alunos vão fazer perguntas pra mim no meio da leitura ou não
C: ah
S: eu vou ta lendo em voz alta e aí: vai ter [palavra que eles não conhecem né?
C: [sim: quand/ quando justamente quando termina a leitura eles perguntam né e eu peço eu pergunto também se eles têm alguma dúvida ali no vocabulário né ... e eles ... tiram alguns esclarecimentos né aí eu parto pra: ... a gramática né ... ponto gramatical em que sempre tá associado com um texto né que sempre a gente vai extrair essa questão gramatical do texto né então eu faço a explicação gramatical né e ... peço pra eles identificarem ali né por exemplo o tempo verbal que a gente vai estudar o tempo verbal novo eu peço pra eles identificarem no texto QUE TEMPO é esse que verbo é aquele né que às vezes ... um verbo de forma ... eh: um verbo irregular que às vezes varia muito a forma dele né “que verbo é esse?” ... né: pra eles identificar o infinitivo daquele verbo
S: mas aí eu pergunto isso em português?
C: não
S: não?
C: geralmente essas explicações s/ simples assim não explicação gramatical eu faço em franc/ oh em [português
S: [em português
C: né mas essas perguntinhas b/ ... simples assim eu faço em francês
S: uh: “que verbo é esse?” e tal ... “que tempo verbal é esse?” eu j/ já posso falar francês nes/ nesse momento [porque eles já
C: [pode nessas perguntinhas assim eles já conseguem ... captar
S: e eles vão me responder em francês também?
C: não eles não respondem em francês infelizmente ((ri))
S: ta eles vão falar “é *passé composé*” pronto né o nome do o [mais do que isso
C: [justamente peço pra eles identificarem né a forma infinitiva do verbo quando é uma assim de verbo né geralmente é ...
C: ... [após
S: [e se ta vai vai
C: após a gente vai pros exercícios pra fixar aquilo ... né ... fixar aquilo ah: ... primeiro a interpretação de texto né o primeiro exercício é interpretação de texto né que eles vão extrair ... algumas coisas do texto ah sempre é ... geralmente é um diálogo né entre duas pessoas que usam ali um tempo verbal e: vão pra os exercícios pra ver se eles compreenderam o texto ... né essa compreensão de texto né o primeir/ o primeiro ... quesito geralmente do do do livro ... o segundo ... fica geralmente é o ponto gramatical né então eles vão: não sei completar com o verbo ali né ... certo e: aí fica uns três quatro exercícios de de verbo ... eu prefiro pra não ocupar tanto tempo da aula faço um que tem a ver com o resto do dos exercícios
S: certo
C: e os outros eu peço pra eles fazerem em casa e a gente corrige na aula seguinte né
S: e eu posso / eu vou pedir pra eles trabalharem ... eh individual em dupla em grupo no livro direto ... como é que é essa realização dos ... dos [exercícios aí?
C: [dos exercícios
S: uhu
C: tem exercício que é feito em dupla ... né
S: uhu
C: e outros não / é individual ... [né
S: [ta ... e como eu defino isso “ah hoje eu vou [pedir pra fazer em dupla”

C: [não / o livro
mesmo é que sugere isso ... né?
S: ah ta ... ta: ... uhu
C: o próprio guia pedagógico ele sugere isso ... e: ah tem também / geralmente tem um /
depois / após os exercícios ... então eu passo aquele exerciciozinho que serve como base pros
outros pra eles compreenderem os outros como é que funciona
S: uhu
C: né ... e e deixo pra casa sempre: esse exercício e: a gente parte pra: parte escrita né que tem
lá a expressão escrita do texto né que: geralmente é em dupla ... então eu peço pra eles se
juntarem
S: ta:
C: né e eles fazem um diálogo ou um texto relacionado ao tema lá ... né a expressão escrita
então eu peço pra que eles leiam depois né e vou fazendo a observação vou analisando texto
por texto vou ver lá ... né
S: pra eles lerem pra turma assim?
C: lerem pra turma mas eu corrijo o texto de cada um
S: antes de eles lerem
C: é eles até me perguntam né e vêm me consultar aí eu digo “ta” né?
S: ta ... uhu
C: então e aí após eles né fazerem aquele diálogo elaborado por eles né tem um último ponto
que: eh geralmente é o último ponto do do do: da da unidade né que dá pra terminar né que
geralmente dá pra terminar dentro do tempo da aula né ... que é: a: o exercício ... fonético né
S: uhu
C: compreensão oral né ... né a às vezes é: semivogais né pra eles distinguirem uma semivogal
de outra ... né pra eles identificarem por exemplo: o: *enchaînement* o: *liaison* né ... pra eles
fazerem as *liaisons* lá né ... eh: os grupos rítmicos né da língua ... essas coisa né geralmente é
é um exercício fonético ... por último então
S: uhu
C: acabou
S: ta bom ... e aí: encerra a aula
C: encerra a aula é
S: aí depois disso então eh: eu encerro a aula com esse exercício assim ... vai ter um: alguma
coisa pra eles ouvirem ... né?
C: sempre tem nas aulas
S: aí eu vou ter que levar um aparelho então?
C: leva aparelho né
S: de casa eu levo? De onde é que eu levo?
C: é do departamento aqui
S: hum então [eu não vou direto pra sala
C: [que até ... não antes de: de ir pra sala né lógico ... eu passo no: na: na sala do:
do ... na salinha ali
S: sala de apoio
C: sala de apoio ... pra assinar a lista né e pegar o aparelho
S: ah: então tu mentiu pra mim eu não vou direto pra sala ((ri))
C: ((ri)) esqueci esse ponto
S: ta bom ... e aí então eh: ... faz faço então esse exercício mais fonético no final e como é que
eu encerro a aula o que que eu
C: então eu sempre deixo algo pra outra aula nunca deixo eles sem nada ... né ou uma
redação pra eles fazerem ... ou: os exercícios mesmo do livro lá
S: uhu

C: e eu tô ... trabalhando agora né um livro né um livrinho de de: *lecture facile* né
S: uhu
C: *livre de poche* ... né que a gente tá trabalhando ... eh: eh uma vez por semana eh nas quintas-feiras eu tô tirando trinta minutos finais do do / da aula né eu passo antes pra eles lerem em casa né pra tentar compreender aquele texto
S: uhu
C: e na / no finalzinho da aula da quinta né que: / já vou começar nessa quinta esqueci de falar que essa quinta né [já vou começar
S: [então sou eu que vou começar com isso
C: justamente
S: como que eu começo isso agora?
C: então justamente eles tinham lido / eu tinha passado já né um livro bem: ... iniciante né bem: ... né ... de: mil palavras né
S: ta
C: em francês um livro de fácil compreensão mas que ainda assim ... né eles têm dificuldades né ... então vou ler com eles aquele livro né pedir pra eles lerem né cada um lá ... pedir / saber o que que eles entenderam né e: e: também no livro no final de cada partezinha do livro né cada partezinha da história da: narrativa né ele tem algumas questões né
S: uhu
C: ah: “quem é fulano?” né “o que que ele tá fazendo ali?” “o que aconteceu com ele?” né?
S: ta
C: sempre tem essas perguntinhas pra ficar claro: o texto né
S: mas aí você já pediu pra eles responderem as perguntas antes ou:
C: aí é que a gente discute [em sala / justamente eles
S: [o planejamento é pra fazer em sala mesmo
C: não eles ... leem antes né
S: a leitura
C: é
S: mas aí essas perguntinhas aí?
C: justamente porque: meu tutor me aconselhou de eu ler pra eles ... porque ... geralmente eles leem mas a ... assim ou se concentra mais na na pronúncia ou na palavra né então fica alguma coisa a desejar ... e não fica muito claro o texto geralmente né então eu fazendo uma: uma leitura eh: vai esclarecer muita coisa pra eles né só no ato da leitura
S: uhu
C: né já vai esclarecendo um bocado pra eles ... então é isso que que:
S: então trinta minutos antes de terminar a aula eu peço pra eles pegarem os seus livros ... cópias eles provavelmente têm xerox né?
C: isso eu disponibilizei [uma: fotocópia
S: [ta ... eu peço pra eles pegarem página tal do livro: isso?
C: isso
S: aí eu faço a leitura então daquela p/ que é: daquela parte
C: uhu
S: é muito longa a parte?
C: não ... o livro é curto
S: é curto?
C: é ... o livro tem: quarenta e poucas páginas
S: uhu
C: e cada parte tem no máximo três páginas né
S: ah ta
C: mas as páginas têm uma ilustração certo então já tira um [bocado de de:

S: [ta ... aí eu faço uma leitura se eles me perguntarem o significado de alguma palavra eu respondo ou como é que eu faço?
C: então esclarece né da mesma forma que eu faço né ... boto um exemplo um um: ... né defino ela em francês
S: ta ... não dou a tradução então?
C: geralmente não
S: ta
C: quando eles geralmente eles p/ eles pegam né pelo pelo contexto né pela pela situação né eu não gosto de traduzir né
S: ta ... aí eu faço a leitura então e depois eu faço essas perguntas ... [“quem é? Quem são?”
C: [justamente aí relacionado ao ao texto
S: ao texto né uhu
C: isso
S: ta e aí eu ... eu vou esperar que eles respondam em francês ou em português?
C: ah: eu gostaria muito que fosse em francês mas eu eu até peço né “tenta falar isso em francês” mas ... é muito difícil pra eles né de: conseguir falar isso em francês
S: oh língua difícil ((ri))
C: bom
S: não não ... ta ... eles não vão quer dizer eu posso tentar pedir e tal: “fala em francês”
C: é
S: né ... uhu ... certo aí eu faço as perguntas eles vão: vão conversa conversar vão explicar o que eles entenderam ... se eu perceber que eles ... tem um personagem que eles não entenderam sei lá ... alguma coisa
C: uh ... então ... eu eu procuro eh: deixar pra eles então ... quando um tem dúvida e eu vejo que o outro entendeu eu peço que o outro explique a ele
S: ta
C: né “então esclarece o outro aí” pra também saber se o outro entendeu
S: uhu
C: né? ((ri))
S: uhu
C: pra testar o aluno
S: ta certo ... ta certo
C: não é?
S: e aí depois disso eu digo “tchau e até terça-feira”?
C: uh é ... é isso
S: é isso? ... ta ... ou eu fico: conversan/ ... porque tem os dez minutos [finais ali também né
C: [é: então quando: tem redação ainda pra entregar
S: uhu
C: né aí eu: peço pra ficar com aqueles alunos né ... pra que eles fiquem né eu passo algum esclarecimento né entrego a redação ... peço pra que pe/ pra eles pesquisarem ... né dou até referência no livro “oh você pode buscar na página tal desse livro tal que ele esclarece aqui” né?
S: uhu
C: tal
S: uhu ... muito bem ... sim e aí você disse que tem no no: no guia: no guia do professor como é no guia:
C: guia pedagógico

S: guia pedagógico ... tem ali a indicação / em que momento que eu: que eu vejo isso? durante a aula eu eu dou uma espiadinha no guia ((pedagógico)) lá assim? “ah isso é pra fazer em dupla [isso é individual]”

C: [não ... eu eu: eu leio antes né em casa né geralmente uma semana antes

S: uhu

C: né e: preparo né ... a: as minhas aulas né uma semana antes ... né ... antes também me encontro com os meus alunos e: / com o meu tutor

S: ta

C: né com o meu tutor ... e: depois eu procuro se por ventura tiver alguma dúvida e tal eu esclareço com o meu tutor

S: uhu

C: né ... ah: peço sugestões dele né / com a experiência que ele tem né lógico e: ... é isso

S: sim ah ta então você já eu já vou preparada pra aula né sabendo “ah isso vai ser individual isso vai ser em grupo isso eu vou pedir assim”

C: isso

S: muito bem e aí encerra a aula e eu vou me embora

C: uhu

S: ou eu faço alguma coisa antes ... converso com alguém?

C: não eu: ... ah eu sempre dou aquela salientada né no final “olha não se esqueçam da atividade tal pra gente né fazer na próxima aula” ... né?

S: eh: ... alguma dica assim

C: de?

S: de como ser Celestin tem alguma coisa que seja peculiar ao Celestin

C: então eu:

S: pros outros não desconfiarem?

C: eu procuro sim eu peço sempre que eles façam a formação em meia lua né pra eu tá vendo todos ali: eu prefiro né geralmente eu não fico na mesa do do professor eu me sento mais próximo deles

S: ta

C: né ... e fico lá eu entro na roda lá fico conversando a gente: ... eu: gosto de descontrair sabe eu não: gosto dessa coisa muito séria e tal né:

S: uhu

C: e sei lá brincar com o: com os alunos né

S: uhu

C: fazer alguma coisa assim que eles também se sintam à vontade né

S: posso fazer brincadeiras com os alunos então?

C: é ((ri)) pode

S: porque tu sabe que eu gosto então vai ser vai ser ... tem um estilo parecido aí

C: é

S: não vai ser tão difícil pra mim

C: pois é

((risos))

S: ta bom então Celestin ... muito obrigada

Sessão: 2**Local:** ambiente dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 26 de outubro de 2011, 17h

S: eh: Celestin então eh: o procedimento é: o mesmo da outra vez

C: ta

S: tu já conhece a mentirinha a historinha né?

C: ((ri)) é:

S: só retomando então a ideia é: que: eu vá: te substituir nas tuas atividades de trabalho: TODas as atividades de trabalho que tu tiver

C: ((ri))

S: ah: amanhã: e: por ventura na: amanhã é quinta né?

C: é

S: é amanhã e por ventura na sexta se você tiver alguma atividade de trabalho sábado domingo não sei nas tuas nos teus próximos dias de trabalho eu vou te substituir e então você precisa me instruir ... você precisa me me eh: ordenar alguma coisa pra que: ninguém perceba essa substituição

C: uhu

S: né?

C: tudo bem ... tem que ser daqui pra frente ou: tem que retomar alguma coisa do que foi:

S: eu vou te substituir eu preciso sab/ então se ... tem alguma coisa pra retomar que é importante que eu saiba retoma ta? ... mas assim eh eh o que que eu devo fazer como eu devo agir daqui pra frente mas ah né então “ah: você vai fazer tal coisa porque eu fiz isso então você vai ter que continuar” tudo bem né?

C: uhu

S: pode: ... que eu consiga: [dar as as respostas do que for me perguntado

C: [certo ... não eu preciso falar alguma coisa do que foi uh daquele dia pra pra cá né e: depois eu pego pra frente né?

S: pode ser ... tem que me ensinar a ser Celestin daqui pra frente

C: ((ri)) tudo bem eh: ... bom a: semana passada não: não houve aula né ... eh em razão da da da semana: aqui né

S: uhu

C: SECITEAC ... ma:s a semana anterior ... né foi: foi semana de prova né? ... a gente teve uma semana de aula e depois uma: um a prova

S: uhu

C: né? ... então fizemos a prova oral a prova escrita na: na terça e a prova o/ oral na: na quinta ... né teve alguns inconvenientes em razão dessa prova ((ri))

S: ah é?

C: foi ... porque: ... assim ... EU eu eu eu fiz uma prova difícil né ((ri)) eu eu eu fiz uma prova bem carregada mesmo assim eu eu ... tenho consciência disso mas ah: tiveram algumas alunas que tiveram um desempenho muito bom sabe? ... que eu me impressionei assim: que: eu não achava que alguém ia tirar dez naquela prova e tirou ((ri))

S: olha aí

C: é então tem: tem alunos muito: muito bom lá sabe que: consegue captar bem assim ... mas eu tive um inconveniente que foi com uma aluna ... que: como eu fiz a prova na terça a prova escrita aí na quinta ... eu fui fazer a oral eu já tinha corrigido as provas né ... então no final de cada pessoa que eu fiz a prova oral individual

S: uhu

C: então cada um quando terminava a prova oral ... né mostrava a prova depois da nota a prova ... né eu fiquei com as provas né mas depois eu: vi que não tinha problema em devolver a prova né e tal porque eu não sabia então não devolvi

S: ta

C: né e: ... aí acontece que: ((ri)) uma das alunas lá: ... eh enquanto eu tava já fazendo a prova oral com OUtra aluna ela enTROU na sala ... assim de rePENTE ... “professor eu posso ver minha prova de novo?” ... eu disse: “eu to tendo uma ... to fazendo prova aqui com a sua amiga” ... aí ela disse “não mas é por que eu quero ver um negócio ... que: eu ah ah eu acho que: ta errado porque: J. fe:z diferente né e: fez errado e eu acertei e tirei a nota menor do que ela e tal” ... aí eu disse “olha você não compara sua nota com a dela não ... e outra que eu não vo:u lhe devolver a: a prova agora e tal agora: me dê licença que eu preciso aqui: continuar né minha” ... eu não gostei sabe da da forma ela entrou assim

S: uhu

C: não pedi licença foi toda mal educada e tal e: aí na na quinta-feira eu não na na terça ontem no caso né ... teve aula ... então devolvi a prova a eles fiz algumas considerações a respeito da prova né: alguns erros muito frequentes que eu vi lá

S: uhu

C: então fiz uma revisãozinha básica da da: da prova e tal ... e: fui mostrar a nota da prova oral ... nisso aí essa aluna ... veio na f/ lá na frente

S: a mesma

C: a MESMA com a prova dela e da amiga dela e disse “olha aqui professor ... tem aqui olha eu acertei nove e” eram nov/ eram de/ não vinte itens na questão

S: ah

C: né ela acertou nove e a outra tinha acertado sete

S: ta

C: de UMA das questões né então ela só olhou essa questão e disse “e eu tirei uma nota menor do que ela não sei o que” ela tinha tirado sete e a amiga dela tirou sete e meio ... aí eu disse “e aí?” ... aí ela disse: “não mas eu quero revisão de prova não aceito não: que não sei o que” ... “tudo bem: vou rever sua prova e tal ... me dê aqui: agora eu não garanto que sua nota vai aumentar não: eu fui gentil com todo mundo daqui na correção ... n: maioria aqui NÃO tirou realmente a nota que tem aí certo? Eu dei uma ajudinha pra maioria aí ... certo? Tiveram alguns que não precisaram dessa ajuda mas a MAIOria eu eu eu dei essa ajuda inclusive você: mas tudo bem você quer que eu reveja ... tranquilo” e amanhã eu vo:u falar com ela né chamar ela

S: aí [eu ... eu

C: [porque: na verdade justamente

S: EU que vou ter que ter essa conversa agora

C: é

S: agora tu me ensina a ter essa conversa

C: pois é: ((ri)) ela: ela é uma aluna assim: ... que: ela ela ... frequenta pouco as aulas sabe? ... chega atrasada ... eu já chamei a atenção dela porque ela: ela entra na sala não pede licença vai logo entra logo rápido assim senta pronto finge que eu não to ali né

S: uhu

C: eu chamei atenção eu disse “olhe você quando vai pro consultório pra um médico você entra na sala dele assim: não: no gabinete dele assim? ... ou quando vai prum: prum advogado você entra assim na sala dele sem falar nada? E vai se sentando? ... então por que: numa sala de aula você tem que entrar desse jeito? ... né peça licença seja m/ seja mais educada e tal” ... né não tem que: ficar aceitando essas coisas não ... né?

S: uhu

C: e aí: ela: ... ta m/ ela fica mais assim sabe com uma rixa e/ pro meu lado ... mas agora eu acho incrível que: no começo do curso né no começo da da das aulas quando ela tava eh: eu eu: eu percebia que ela já tinha um: não gostou de mim sabe ela já tinha um jeitinho meio assim: e vinha falar comigo tipo: retrucando minha: minha forma de ser minha: forma de de: de lidar com os alunos e tal ... e: aí houve uma separação da minha turma né metade da turma foi prum: pra um outro professor e tal e ela não foi ((ri))

S: ah eles podiam escolher quem queria:

C: podia escolher né e ela não quis ir ou seja:

S: gostou ((ri))

C: ((ri)) reclamou que só de mim ma:s ficou né? ... eu acho incrível isso sabe? ((ri)) mas ela: ela é uma uma aluna que se sente: MUITO sabida sabe ela ela ... não faz certas atividades que eu passo eu peço pra fazer em dupla algumas coisas com: eh: criar um diálogo aí ela ... não quer fazer fica isolada acha que sabe já daquilo não precisa daquilo fica isolada ... pronto ... “ta bom você quem sabe ... né aqui não tem nenhuma criança não vou fica:r mandando ninguém fazer nada então você que sabe não quiser s/ fazer ... você quem sabe” aí: ela já tem essas coisas sabe ela se sente já que sabe muito ... né eh: quando a gente ta corrigindo exercício e tal ... às vezes ela: algum aluno ... pergunta alguma coisa ela resPONde mas responde errado ela acha que: sabe daquilo mas aprendeu de forma errada né aí eu digo “não não é dessa forma assim e tal” e vou lá corrigi-la e ela não gosta disso eu acho ... ah: redação ela também é complicada que quando eu vou corrigir a redação dela ela vem me questionar por que ... tava daquele jeito por que eu botei que a palavra que ela botou era errada que não sei o que ... “então você ... sabe mais do que eu então toma meu lugar aqui: senta aqui e venha dar aula” né? ... assim é complicado sabe é complicada né e: ... assim: ela amanhã eu vou conversar com ela direitinho chamar no final da aula

S: eu vou

C: você né eh:

S: eu chego no final da aula pra ela então

C: é eu vo:u chamar e conversar com ela em particular ... né? ... é dize:r né explica:r porque ela eu não tinha discriminado na prova ... o: né: de que era a nota de tal e tal

S: uhu

C: certo botei simplesmente a nota que eu achava que tinha que ter ... né ... ainda fui bem: generoso ... então mostrei a nota dela real ... que: eh dava seis seis vírgula dois né na verdade seis vírgula três ficou a nota dela ... né a nota REAL dela eu coloquei SETE pra ela né ou seja arredondei pra sete ... né?

S: bah

C: enTÃO ela:

S: e amanhã eu conto isso pra ela então? [... o:lha

C: [justamente ela acha que: eu fui injusto na correção porque ela ACHA que merecia uma nota melhor pelo conhecimento que ela tem

S: uhu

C: né mas ela não foi tão bem: até porque ela não estudou pra prova ela subestimou a prova eu acho ... né achou que tava muito preparada e não não se satisfaz e veio ... né pra cima de mim achar que EU tava errado [em corrigir a prova dela

S: [e eu digo isso pra ela amanhã?

C: justamente dize:r “olha ... eh: você eh: talvez tenha subestimado a prova né eu sei que você pode: tirar uma nota melhor ... que você é inteligente você tem essa capacidade agora você precisa estudar mais

S: uhu

C: né precisa levar mais a sério a a ... a a língua né”

S: e daí eu posso dizer pra ela “olha pela tua nota aqui: seria seis e dois [e ta:l

C: [justamente
S: mas eu arredondei e botei pra sete”
C: é
S: posso mostrar isso pra ela então?
C: mostre inclusive eu botei lá n:/ na na verdade eu não alterei a nota dela que se fosse mesmo pra colocar a nota real dela a nota dela seria seis vírgula três
S: ia diminuir
C: justamente eu deixei o sete
S: uhu
C: né sem problema nenhum ... né mas
S: isso é na na primeira ou na segunda turma? Ah não tu só tem uma
C: eu só tenho uma
S: esquece esquece
C: é ... então aí teve esse inconveniente aí né? ... mas só ela mesmo que criou esse problema
S: ninguém mais vai reclamar da prova comigo?
C: não: ninguém até que os outros acharam muito boa sabe?
S: é?
C: os outros ... reconheceram que que foi bem ajudado mesmo por mim sabe?
S: e se ela quiser vir falar comigo ah: no meio da aula .. né?
C: pois é: tem que dar um: ((ri)) um puxão de orelha nela e dizer “olha ... final da aula a gente conversa
S: ta
C: certo não vai atrapalhar aqui: que:” eu também na hora que ela chegou ... com duas pedra na mão assim pra mim qu/ ela tem um jeito muito agressivo sabe e ela tem um tom de voz eh eh: agressivo sabe ela chega com aquela coisa assim: ... e eu fiquei n/ não falei nada assim: esperei ela terminar de falar e disse “pronto? ... ta vou revisar sua prova se sente lá ... certo” porque eu tava ... se eu fosse falar eu ia falar alguma:s coisas que não: deveria então é melhor a gente: ... né deixar passar pra depois pensar melhor no que vai falar né ... e: e e: conversar em particular com ela até porque os outros não merecia ta escutando né: aquelas coisas todas e tal fica chato pros outros alunos também né essa coisa
S: então pode ser que amanhã ela: queira fazer a mesma coisa né chegar na aula e: “e aí professor
C: é
S: viu minha prova e não sei o que?”
C: pois é ((ri))
S: “depois a gente vai conversar no final da aula e tal ... fique aí.”
C: é
S: uhu
C: é tem isso né ma:s
S: que boa aula eu escolhi pra te substituir
C: ah
S: só essa p/ esse probleminha
C: ((ri))
S: que mais eu faço então?
C: então ... amanhã: segue: ... o barco né?
S: segue o barco ... então?
C: então ((ri)) eh: uma aula: amanhã eu to: eu to trabalhando todas as quintas com com um livrozinho né que eu passei pra eles
S: uhu

C: né ... na: na aula passada na na: na aula da terça eu ... eu to procurando: sair um pouco desse livro sabe assim: exercício ... não to quase fazendo com eles eu peço pra eles fazerem em casa pra eles até se concentrarem melho:r né refletir ma:is no exercício eu passo o ponto gramatical e pergunto se ta claro ali ... né ... uh: os pontos gramaticais daqui pra frente não vão se:r uh muito difícil assim: coisa besta mesmo só ... questão mais de vocabulário né

S: ta

C: e: eu acho que eles podem mesmo refletindo em casa e fazendo os exercícios então eu vou corrigir os exercícios que eu tinha passado da da lição anterior

S: eu [vou corrigir ((ri))

C: [né? ... isso ... e: ((ri))

S: ta eu corrijo os exer/ ta começa a aula: alguma coisa especial bom as provas você já entregou na [quinta-feira então

C: [já entreguei é

S: conversa sobre nota sobre não sei o que já foi

C: é

S: eu eu não preciso retomar isso

C: não não isso daí já ta: ... ta passado já

S: então é conteúdo novo mesmo?

C: é

S: ou não? Já foi conteúdo novo [na quinta

C: [não começa uma nova lição

S: é nova lição mesmo

C: é porq/ na verdade: o livro ele é elaborado pra dar uma lição por aula né

S: ah é: uma por aula né

C: é é bem é bem curta mesmo dá pra fazer em uma aula a lição

S: ta

C: né?

S: ta então eles têm exercícios que eles fizeram em casa

C: sim eu passei né pra eles fazerem porque até eu perguntei a eles “você acham que é NECESSÁRIO mesmo a gente ... fazer esses exercícios aqui em classe né? ... porque eu acho que toma muito tempo um tempo desnecessário

S: uhu

C: né os exercício:s e a gente poderia ta trabalhando outras coisas que podem: aproveitar melhor”

S: uhu

C: né então escolhi fazer isso e ELES concordaram foi também uma decisão tomada com eles

S: ta então eu começo a aula fazendo a correção disso que foi feito em casa

C: isso

S: isso?

C: é corrige [os exercícios ... eh

S: [como eu corrijo ... como?

C: como? ... vou passando de um por um: sabe:r qual é: a pergunta né sabe:r se um teve a resposta diferente do outro né: pergunta “alguém: respondeu diferente?” e tal ... é saber eu vo:u perguntando de um por um ... né: “p/ questão número um letra a ... [né faz aí fulano”

S: [chama pelo nome “fulano”

C: é

S: ta uhu

C: bem: não tem mistério e: bom depois eu: entro com a nova lição né?

S: uhu

C: entro com a nova lição ... e: assim: eu no final da da da da: da aula porque eu to trabalhando um livro né então a gente pega os últimos trinta minutos da aula pra ... trabalhar esse livro né

S: uhu

C: leio com e:les pergunto se eles têm alguma dú:vida lá no vocabulário esclareço acho que a literatura ela: ... abre muito essa essa: ... né o vocabulário em si sabe

S: uhu

C: porque eu acho também que os diálogos criados pelo livro é muito pobre assim o vocabulário é muito pobre muito: ... sabe a gente pode explorar mais isso com: com outras coisas outros recursos né?

S: uhu

C: e: por exemplo aula passada como não tinha ... porque já que eu trabalho nas quintas com esse livro então peguei um um um: ... alguma coisa que tivesse a ver com com: com o tema da lição né que: a lição era: “*quitter Paris*” “deixar Paris” não é? e: é um diálogo entre dois: ... dois ... dois homens né que moram na: em Paris e um diz que vai morar na na na: ... campagne na: no interior ... né ... e: ele explica que em Paris é: é uma loucura né que: é mu:ito carro muita coisa assim e ele quer ter uma vida mais tranquila né e tal

S: ta

C: então pegando esse eixo né da da: da lição ... eu fui e peguei um um: um texto literário né de: de Montesquieu que: é: um olhar do estrangeiro ou seja de um: de um persa ... que vai morar em Paris né que ele descreve como é a vida em Paris ou seja ele ele manda endereça pros parentes dele lá na Pérsia né que hoje é o Irã né dizendo como é que é e ele fala de uma forma bem: engraçada né bem: ... assim e: e: eu acho que eles gostaram bem sabe? Porque tem um vocabulário bom ali né apesar de ser um texto: filosófico né ... mas ele ele fala de uma forma muito boa assim / esclareci muito vocabulário lá sabe e traduzindo com eles / achei até mais conveniente ... que: eu tava falando com o meu tutor ... perguntei se era apropriado aquele texto né que é um texto que não tem uma linguagem tão tão fácil né

S: deve ser difícilzinho o texto né?

C: é é ... aí ele disse “faz o seguinte procura a tradução dele que já tem a tradução né

S: uh

C: bota os dois você compara os dois lá né

S: uhu

C: você lê o original e eles veem depois a a tradução né”

S: uhu uhu

C: mas eu fui atrás da tradução em todo lugar aqui na biblioteca não tinha ... fui na internet não achei ... então: eu disse “não vou traduzir com eles em em sala mesmo né

S: uhu uhu

C: eu traduzi eu leio com eles ... saio pegando né mastigando parte por parte lá”

S: uhu

C: e foi bom ... foi bom eles acharam até: ... legal né: é até engraçado o: a forma que ele escreve né

S: que bacana [que legal

C: [é e: eu achei que foi bem mais proveitoso do que ta: perdendo tempo com exercício né fazendo aqueles exercícios besta de: de ponto gramatical e já na na na: na quinta-feira agora amanhã no caso ... né pretendo ... fazer com eles né trabalhar esse: esse texto que eu acho que já é suficiente né já j/ já é uma coisa

S: o texto que você diz é o do livro esse

C: do livrinho é do livrinho de: leitura fácil né que a gente tá trabalhando

S: ta

C: eh:

S: que parte do livro eu leio amanhã como é que eu faço essa leitura amanhã?
 C: então a gente tá na: quarta parte do livro já ... né e: ... pergunte se eles leram né?
 S: ta
 C: saber quem é que tá ((ri)) ... quem é que tá indo atrás de de estuda:r né
 S: perguntinha básica né?
 C: é
 S: ((ri))
 C: pois é e: per/ ali antes de começar também a le:r ... peça pra que eles expliquem assim o que entenderam [né o:s
 S: [em: português ou em francês?
 C: eu pergunto em francês eles respondem sempre em [português
 S: [em português
 C: não sei por que ((ri))
 S: ((ri))
 C: é
 S: ta:
 C: mas eu eu: eu to: eu to percebendo que: tem coisa que eu peço a eles ... durante as durante a aula né e tal e eu eu peço em em em em: em francês e muitos deles não entendem fica assim voando ... aí na outra aula eu digo “e aí trouxeram?” ... como houve na na na na: aula algumas aulas aí ... que eu tinha pedido pra eles trazerem o livro né
 S: uh
 C: pra gente trabalhar na quinta poucos trouxeram ... né
 S: que não entenderam?
 C: porque não entenderam o que eu tinha pedido então eu vejo que eles têm uma dificuldade grande em entender francês né eu trabalho: eu trabalhei música com eles ... música assim: le:nta ... né que: geralmente dá pra se entender o: um um: aluno iniciante mas eles têm um: eles não conseguem entender muita coisa ... sabe eu percebi isso: trabalhando música com eles uma música lenta pra eles identificarem os verbos ali ... e eles pegaram POUQUÍssimos verbos sabe ... muito pouco mesmo eles têm uma dificuldade imensa em entender francês
 S: uhu
 C: né ... eh: eu procuro: fazer uma referência com alguma coisa né: associar porque: tem coisa por ex/ se fo:r anunciar que tem uma prova tem que ser em português porque senão eles não vão entender nada ((ri))
 S: olha só
 C: é eles tão ainda assim: né
 S: bom mas ... a hora que eu perguntar quem leu o livro eles já tão acostumados com essa pergunta
 C: tão não [nesse sentido tão
 S: [ou tu acha que não?
 C: essa pergunta assim ... até porque eles já tão com o livro lá né ((ri))
 S: ((ri)) ta certo
 C: é
 S: não eu pergunto “quem le:u o que que entende:u” isso?
 C: é
 S: “sobre o que que é essa parte” e tal
 C: é
 S: beleza o que mais eu faço?
 C: eh só né nessa aula né trabalha:r o livro a lição do livro ... né
 S: mas aí ah a gente lê em: na aula de novo o livro? ... não? Ou lê?

C: lê porque assim: muitos deles não leram ou: ou os que leram também não conseguem aprender muita coisa

S: uhu

C: né então eu leio pra também na: na medida que eu vou lendo eh eh vai esclarecendo muita coisa pra eles né

S: ah então eu vou lendo em voz alta pra eles?

C: é ... é

S: pausadame:nte vou le:ndo

C: sim ... eu eu ... eu tava querendo ... até tava conversando com o meu tutor será interessante eu pedir pra eles lerem

S: uh

C: né mas assim: eh: ele lendo talvez ... ELE MESMO não tá entendendo e os alunos parecem que não ficam estimulados em entender ... né porque ele: para mu:ito né hesita mu:ito né

S: uhu

C: aí pergunta a pala:vra eh e já eu LENdo eu eu: eu dou a entonação do do: né quando é uma pergunta dar a entonação certa da pergunta né uma exclamação então aquilo vai esclarecendo mais na mente deles né?

S: uhu

C: então eu acho melhor EU ler né que va:i esclarecendo mais e se eles quiserem ler já tem o livro lá então eles leem em casa né isso é algo que eles podem fazer

S: uhu: ta então amanhã eu faço a leitura / depois da leitura ((do livro de leitura simplificada)) ... eu peço o que?

C: não a aula acaba / já é o finalzinho da aula ((ri))

S: ah ta / já terminou a aula então

C: é

S: então o que que eu perdi? ... eu perdi o começo da aula então

C: perdeu o começo? ... não / o começo é: simples é a mesma: forma né o: / começa a lição sempre com um texto né um: / geralmente um diálogo

S: ta

C: né? ... aí desse diálogo a gente faz pergunta relacionada ao ao ao diálogo né

S: ta e eu tiro essas perguntas da onde:

C: tem tem: / tá no livro

S: ah ta

C: mas tem umas perguntas no livro que são tão besta ... né que eu não / eu não: não vou / não recorro a essas perguntas que o livro dá né?

S: ta:

C: eu vou direto a eles / eh o que que entenderam né ... ah: por que: Fulano foi na casa d/ de Sicrano? ... né

S: uhu

C: assim eu acho que é mais interessante do que ficar porque o livro ele: não sei pergunta coisa muito: direta ali só é você ... é porque a pergunta tá muito relacionada ali a ao início da frase por exemplo ... “*Je suis allé* pa pa pa pa”

S: uhm

C: “*Il est allé où?*” né ... aí é uma pergunta muito sem sem: eu quero saber o que eles entenderam a mais disso né

S: uhu

C: eu acho que é mais interessante

S: então eu posso inventar perguntas outras?

C: PODE explorar o máximo possível esse: esse diálogo né saber se eles entenderam

S: uhu

C: né o máximo possível

S: aí a pergunta que me der na veneta na hora eu faço

C: é: ... se tive:r pertinência né: ((ri)) e: aí: pronto a gente entra aí a segunda parte é: a parte gramatical né parte gramática:l eu: leio lá pra eles né a partezinha explico

S: uhu

C: aí pega lá de novo o texto que a gente viu ... volta pro texto né ... aí vamos explorar a parte gramatical que dá pra explorar sempre no texto né ... aí “aí: identifica aí por exemplo: o:s *pronom complément d'object indirect*” né ... aí eles vão lá procurar quais são “e porque colocou esse pronome aqui?” né

S: uhu

C: “o que é que diz que: é esse pronome e não o outro?” né por exemplo

S: certo uhu

C: aí a gente faz essa essa: aí os exercícios eu deixo pra eles fazerem em casa ... né geralmente três quatro exercício ... aí tem uma parte de expressão escrita

S: ta

C: que eu faço com eles em sala né peç/ geralmente é é: ess/ essa expressão escrita é em dupla né eles criarem um diálogo criarem alguma coisa: uma: simulação de alguma coisa ... então é: interessante fazer em sala

S: amanhã vai da/ mas da/ no dia que é: que faz a leitura do livro dá tempo de fazer a:

C: dá

S: expressão escrita também

C: dá tranquilo são duas horas né dá pra trabalhar bem se a gente: gerir bem o tempo dá pra fazer tudo

S: ta

C: né? ... aí: depois dessa expressão escrita ... né eu corrijo peço pra eles ... me entregarem né depois de ele:s f/ fazerem o diálogo né

S: ta então eu peço pra eles fazer pra entregar

C: entregam é

S: é?

C: entregam na na outra s/ na outra aula eu: entrego corrigido os diálogos deles né que ele:s talvez às vezes leem certo né eh: falam da forma que queriam falar mas às vezes tá escrito de uma forma errada

S: uhu

C: né então pra evitar também essa fossilização do erro ... eu prefiro r/ ve:r como é que ta o diálogo d/ de cada um ali: né e:

S: e tu vai querer que eu corrija isso pra ti também?

C: é bom ((ri))

S: é?

C: mas é coisa simples / é: quatro cinco linhas / são coisas pequenas assim não:

S: ta e como é que eu corrijo isso então?

C: como é?

S: como?

C: então vê se tem: coerência né o: o diálogo ali se tá: eh gramaticalmente correto né

S: uhu

C: graficamente também né o acento / geralmente eles erram muito em acento que: francês tem palavra com três acentos ... não é?

S: e cada um pra um lado ((ri))

C: é ... é ... tem vezes que: não bota acento em palavra nenhuma

S: pra não errar né?

C: é: ((ri)) é ... depois eu vou lá apontar e também faço um paralelo entre porque: não é uma coisa assim: ... em português eu não acho tanta relação entre o acento e a pronúncia ... às vezes tem e às vezes não tem mas em francês é: ... obrigatoriamente tem uma relação com a: pronúncia né

S: uhu

C: então se você consegue pronunciar BEM a palavra você SABE qual é né o tipo de acento usado na palavra e SE precisa de acento ou não

S: uhu

C: né então é: aberto então ele tem um acento né um acento agudo né

S: uhu

C: eh: então tem essas coisas né

S: ta e e aí: ah quando falta acento quando falta deve faltar letra lá no meio:

C: é

S: quando: tem uma palavra trocada: eu eu escrevo eu marco o que que eu faço?

C: eh geralmente e e e ele:s eles nunca usam determinante

S: uhm

C: né porque em francês é obrigatório não é

S: uhu

C: né eles nunca usam sabe é incrível como TODO MUNDO esquece ... né então tem que ficar falando isso é um negócio que eu to batendo essa tecla direto assim: pra ver se eles conseguem captar isso porque: aí às vezes a pro/ a: aluna pergunta assim “mas por que? ... e por que é assim?” eu digo “olha ... tem que ser igual em português?”

S: uh

C: “né cada língua tem sua regra tem: segue sua” aí eles querem uma: uma explicação: sobrenatural assim que vá fazer:r “não é da língua” como é que você vai explicar certas coisas no português né ... como por exemplo VOCÊ né é uma: segunda pessoa que não é segunda pessoa é terceira pessoa do singular então ... né ... como é que a gente vai explicar isso? ... né então é é: complicado ali algumas coisas

S: mas e nos textos escritos eu marco esse artigo aí ou: [artigo não o determinante

C: [eu sempre ... não determinantezinho
né

S: determinante eu marco?

C: eu s:/ é marco lá sim ... eh:

S: mas aí eu escrevo “ta faltando determinante” ... ou eu boto o determinante

C: uh: eu boto atenção só eu digo “atenção aqui” porque eles já sabem né eles já ... pegaram a ideia

S: e quando for outro tipo de erro?

C: outros tipos têm: eles fazem também: erro assim: ... ah: de pessoa né ou seja conjuga o verbo com uma pessoa que é outra

S: uhm

C: né e:

S: e daí como eu corrijo esse?

C: como é que corrige?

S: é

C: bote lá né só:

S: boto o certo lá?

C: bote o cer/ eu circulo o sujeito / eu circulo o sujeito e boto lá a conjugação do do: / certa né

S: ta

C: que ele: vai perceber que não é daquele sujeito né

S: ta ... uhu

C: eh: não tem muita:

S: e: dou nota não?

C: não ... eu não dou nota não eu só observo né eu observo assim: que: a gente vê que: tem alguns alunos que tão interessa:do em aprender e vê a dedicação né ... e outros que tão meio assim: levando empurrando com a barriga né

S: uhu

C: então esses daí eu: eu não ajudo não ... sabe precisar de ponto precisar d/ de alguma coisa pra passar ... eles vão ter que: que: ralar muito porque que não vo:u fica:r ajudando não se quiserem aprender tudo bem podem me procurar eu sempre to disposto a: a a a: né tirar dúvidas né ma:s querer ajudar vagab/ oh ((ri))

S: ((ri))

C: aluno que não tá: ((rindo)) que não tá: ((ri)) que não tá: né se dedicando ali: eu não vo:u ficar dando colher de chá não sabe

S: ta certo

C: ((ri)) corta essa parte

S: corto pode deixar que eu corto a parte certo?

C: ((ri)) e tira os né também professora porque: eu tava escutando tem muito né na:

S: tem muito né?

C: é

S: não ... bom eu transcrevo depois daí a gente: eu nem comecei a transcrever ainda mas

C: não mas tira os né ((ri))

S: não eu vou deixar os né aí se eu fo:r usar o trecho porque nem tudo eu vou usar né

C: uh

S: olha ((ri)) nem tudo eu vou usar quand/ o trecho que eu for usar daí: a gente conversa “oh Celestin eu vou usar esse trecho aqui” aí tu vai ver se tem muito né aí tu me manda tirar os né depois

C: ((ri))

S: nem se preocupe

C: ta bom

S: se for pra tirar né a gente tira depois ... a primeira transcrição vai sair com todos os né depois a gente decide se vai tirar ou não

C: ((ri)) ta bom

S: eh: então amanhã o te/ o: liv/ né a liçã:o aí ah faz a produção escrita recolho os traba/ né o os textinhos ali que eles vão fazer ... faço a leitura rã rã rã rã acabou a aula? ... é isso?

C: é

S: leio o livro e ta:l acabou a aula

C: eh dá pra cobrir bem né o tempo ((ri))

S: é?

C: dá

S: ta e aí o que mais?

C: uh: aí: encerra a aula né na pelo menos essa aula da quinta né

S: uhu

C: e: as outras aulas seguem mais ou menos o mesmo modelo né

S: ta ... e: eh: eh: uh: ... na na sexta-feira tu trabalha?

C: na sexta? Na sexta eu não tenho aula aqui na universidade ... não eu nem veio pra cá pra: pra dar aula

S: tu não trabalha na sexta então

C: não não não

S: nem no sábado e nem no domingo

C: no sábado na na sexta-feira aliás não aqui na universidade mas eu tenho curso de de: francês lá na Aliança né curso de conversação

S: uhm

C: e no sábado eu tenho curso de língua mesmo né de francês lá

S: ta mas aí não é trabalho

C: é que não é trabalho

S: eu só vou te substituir [no trabalho

C: [mas meu trabalho é estudar mesmo ((ri))

S: é né trabalho estudante ((ri))

C: é

S: eu só vou te substituir no trabalho

C: tudo bem

S: eu não vou fazer o curso no teu lugar

C: vai não ((ri))

S: ((ri))

C: ta bom

S: isso então Celestin? To pronta pra dar aula no teu lugar amanhã?

C: amanhã: pelo menos amanhã deve tá:

S: pronto então: muito obrigada

Sessão: 3**Local:** sala de aula – CCHLA / UFPB**Data:** 16 de novembro de 2011, 18h

S: vamos lá então conversar?

C: bo:ra

S: você vai trabalhar amanhã então?

C: vou

S: então: a proposta é que você não vai trabalhar e EU vou trabalhar no seu lugar amanhã certo?

C: tudo bem

S: e você me: ensina a se:r Celestin trabalhador

C: eh: ... bom

S: me/ deixa eu só lembrar uma coisa mesmo qu/ mesmo as coisas que: que se repitam que: que tem coisas que você faz todos os seus dias de trabalho

C: uhu

S: eh: repete todas elas pra mim assim ... fala porque: afinal de contas faz um mês já que a gente não conversa e eu vou te substituir amanhã e talvez eu tenha esquecido alguns detalhes importantes ... né se o prop/ porque o propósito é eh: fazer com que: eu realmente possa que eu tenha condições de se for o caso trabalhar no teu lugar e que ninguém perceba

C: ta

S: então todos aqueles ... trejeitos aquelas coisinhas que você faz e que ninguém mais faz ou mesmo que sejam as coisas repetidas no dia a dia você me conta ... pra que: eu fique sabendo também pra que eu possa repetir também ta?

C: tudo bem

S: então DESDE o começo do teu dia de trabalho tudo esmiuçadinho todas as coisas

C: ta eh: posso começar pelo que eu já fiz?

S: pode pode

C: então eh: ... teve esse feriado agora né da terça então ... foi um dia ... que se foi né de de aula perdida que isso aí já dá um déficit grande né porque já que são duas aulas duas horas de aula né ... então eh:

S: eu vou só desligar o ventilador que igual não ta

C: pode fechar a porta professora?

S: pode fechar ... se você quiser deixar aberta pra pegar um pouco um vento um ar ... ta então: terça-feira né

C: é ... porque semana passada a gente produziu muito pouco ... ah: ... eu ... eh tinha combinado com eles de de de: fazer a: os exercícios da lição ... né da porque cada né aliás da unidade né porque terminamos a unidade

S: uhu

C: né que foi um assunto todo ... e: aí pedi pra eles levarem eu deixei pra eles uma uma uma xerox né do do da atividade pra fazer e pra fixar aquilo né ... e a gente dá continuidade ao próximo: assunto ... acontece que só dois levaram ... é e a maioria da turma faltou

S: opa

C: fo:i e não: entendo por que ... e: então eu ... resolvi deixar pra agora né no caso quinta-feira pedi pra todos levarem ... né e deixei também uma: ... uma das redações da da da: do livro

S: uh

C: né da parte de fixação que é um: pe/ criar um artigo né apresentando o Brasil pra um estrangeiro então de que forma eles falariam isso né pra chamar atenção de ... de um francês né de: de como seria o que seria interessante falar sobre nosso país a: a um estrangeiro né

S: ta legal

C: então eu pedi pra eles fazerem uma pesquisa na internet ... né: e procurassem todas as fontes que eles pudessem e: criassem esse artigo né pelo menos cem: palavras .. que nesse caso serviria como UMA parte da nota da da: segunda nota né ... da escrita né da parte:

S: uhu

C: e: também só três pessoas levaram esse: esse negócio né essa redação ... e eu to vendo assim eles tão meio: desliga: dos sei lá ... eu acho que tão com muita coisa também né alguns tão: terminando: mestra: do tão envolvidos em: em: em monografia essas coisa tão meio ... mas uh eu: to cobrando né ... esperar que ele:s

S: é o que a gente pode fazer ((rindo))

C: pois é não posso fazer mais nada ... é

S: cobrar

C: eh: aí passei um filme na quinta-feira ... né passei o filme na quinta ... filme que eu já: já tava querendo passar né e: como houve uma disponibilidade de uma sala então ... eu coloquei esse: esse filme né aproveitei a sala que tava disponível pra mim ... e passei esse filme ... uh: é um filme interessante assim eu ... pesquisei BEM o filme e: vi assim pelo contexto deles né que são alunos universitários: alguns já tão termina:ndo já: ... alguns já tão no mestra: do e tal ... então eu peguei um filme que tem muito a ver com esse contexto de universidade né tal que é: um: aluno ... eh francês de economia que vai fazer um intercâmbio na: ... em Barcelona

S: uhm

C: né e lá ele chega sem falar quase nada de de: ... catalão

S: legal

C: e: ele tem que: se virar né e ele vai morar num albergue onde: tem: pessoas de TODOS os países ... cada um é de um país diferente um é inglês o outro é: alemão o outro é: austríaco: suíço tem gente de todo o canto lá e eles têm que se virar e têm que né ... e é bem: bacana porque tá se inserindo numa língua nova numa cultura nova tudo novo né

S: uhu

C: e assim: é bem intere/ é bem interessante o filme eu: eu passei pra eles gostaram bastante ... né ... e:

S: como é que é o nome do filme?

C: *L'Auberge espagnole* ... albergue [espanhol

S: [albergue espanhol

C: eu não sei se tem esse título se o título em português é esse

S: eu acho que é: acho que eu já:

C: pode ser né ... é porque: às vezes nome de filme muda completamente né o título

S: uhu

C: a tradução ... e: pois bem ... aí quinta-feira ago:ra vamos entrar pra: próxima unidade a unidade oito né a p/ penúltima unidade

S: uhu

C: né: essa unidade é bem interessante porque: a: entra outro: tempo verbal ... né que é o: *imparfait* ... já passamos TUDO que tinha de falar sobre o *passé composé* vamos entrar agora com o *imparfait* ... né e: ah: vou ter que dar uma: uma aceleradinha no conteúdo nas coisas porque: eu tava vendo que vai as aulas da extensão vão até dia TREZE de: de dezembro né ... isso aí dá oito aulas ... até: final do: do semestre ... oito oito aulas de fato né porque o resto: é prova e e:

S: uh

C: prova né oral escrita e final reposição essas coisas né

S: uhu

C: então: ... e eu tenho oito: unidades ... oito unidades não oito lições ainda pra pa/ pra passar né ... cada unidade tem: quatro lições ... né então eu vou querer dar uma adiantadinha mesmo

aí nessa ... porque e/ eu to pensando assim como: eh essa unidade: geralmente ela: pega um MESMO assunto sabe ... ela só desenvolve de forma mais diferente assim ... ah: primeiro eles expõem um tempo verbal depois vai pra p/ vai pras particularidades do tempo né

S: ta

C: então eu vou passar logo TODO né

S: ah então uma unidade expõe a outra unidade vai pra

C: justamente vai pra ... né as particularidades algumas exceção:es algumas coisas assim né

S: uhu

C: e: ... eu vou passar TODO o conteúdo da unidade vou explicar ela TODA né ... sobre o: *imparfait*

S: ta

C: né e pedir pra eles fazerem os exercícios de duas unidades ... né fazerem em casa as dúvidas que ficarem a gente: esclarece porque eu acho que esse tempo não é tão difícil já que eles passaram pelo mais difícil que é ... o *passé composé* né que é o:

S: uhu

C: que tem mais acho que assim o maior obstáculo de um aluno de francês é o *passé composé* ((ri)) depois que ele supera isso ele:

S: vai até o fim

C: va:i ele consegue chegar longe né

S: certo

C: dá pra chegar longe ... então: o ... por isso que eu perdi muito tempo na: nessa parte do *passé composé* né porque eu mesmo: eu sofri muito pra: ((ri)) pra aprender ... então eu tive que frisar bem né fiz muito exercício muita coisa REDAÇÃO pra ... ficar aquilo na cabeça mesmo né

S: uhu

C: e se bem que algumas coisas não ficaram ainda que que: só com o tempo mesmo que eles vão se acostumando né ... vão pegando e é isso então ah: na quinta-feira no caso amanhã né o que é que tem pra ser feito ... fazer esses exercícios né que eu tinha passado de *passé composé* [pra:

S: [não mas tu eu nem cheguei na universidade ainda

C: ah ta

S: eu tenho que chegar

C: ((ri)) pra chegar?

S: é ... cla:ro se sou que vou vir no teu lugar eu tenho que fazer tudo certinho

C: ((ri)) ah tudo bem então

S: eu chego que ho:ra como que eu che:go q/ onde eu vo:u o que que eu fa:ço

C: ah eu: chego de de dez pra:s cinco né dez quinze pras cinco

S: ta:

C: passo na: na sala de apoio né ... pra assina:r a a: ... a lista né de de: frequência e: me dirijo à sala que é o tempo que que dá pra assinar e ir pra sala né ... fico esperando lá um tempinho

S: ta eu nesse trajeto de eu sair da sala de apoio e chegar na sala: eu posso encontrar alguém:

ou: algum aluno algum colega alguma coisa assim: ou:

C: não ainda não: não me pararam no caminho

S: não ... então ta não porque de repente alguém me para e eu tenho que saber o que que eu conversei com a pessoa né

C: é ... mas ainda não aconteceu isso não

S: nem na salinha de apoio eu não vou encontrar ninguém

C: não

S: não?

C: não só os colegas mesmo da extensão [que a gente conversa

S: [ta mas aí eu falo o que?
C: uhm?
S: vai vai ter gente lá quando eu chegar na salinha d/ de apoio
C: na na sala?
S: é
C: ah: só a gente só pergunta assim às vezes tem: tem alguns lá que tão ... com a mesma turma né com turma de nível dois também e tal
S: uhm
C: e conversa “ta em que unidade?” né “ta conseguindo eles tiveram dificuldade nisso” a gente compartilha né algumas ... algumas experiências que teve né na na sala ah: ... só nada demais não assim ... e: vou pra sala né
S: ta
C: e: fico esperando uns dez minutos ... né os alunos chega:r ... esse esse: / amanhã não vou poder esperar tanto né se tive:r quatro cinco alunos eu já vou começar porque: eu não: não posso: perder tempo sabe o tempo tá muito: curto e: ... tem que: aproveitar o máximo possível
S: uhu
C: então ... fazer a correção dessas né de/ desse exercício de fixação
S: ta então eu: começo a aula perguntando quem quem é que fe:z ... que é esse exercício que era pra eles terem feito na: na: quinta-feira é isso?
C: é
S: ta então eu pergunto quem é que fe:z
C: não na verdade: aliás né eu vou fazer alguns comentários a respeito do filme né
S: ah: sim
C: eu acho que é mais ... né saber do fi:lm se eles gosta:ram que foi que eles né ... o: que é que prendeu mais atenção deles no filme e tal
S: uhu
C: sabe se eles captaram também né porque o filme eu passei em: francês e ... várias línguas misturadas lá né que eles falam ... né: inglê:s eles falam em catalão falam francês e v/ dependendo: de onde tiver né ... e: a legenda era toda em: francês né eu acho ... eles tavam rindo então devem ter entendido ((ri))
S: ((ri)) mas aí essa conversa eu faço em: em em francês [ou em português?
C: [em francês em francês
S: eu pergunto
C: já pra ver se eles desenvolvem algum diálogo né em: francês né tenta:r ... fazer algum comentá:rio ... né alguma coisa assim bem rápida né ... daq/ dez no máximo quinze minutos fazendo comentário a respeito do: do filme
S: uhu
C: aí a gente parte pra: aliás é pra redação pra essas redações que eu tinha passado né do artigo ... que a maioria não tinha entregue e: vou recolher aliás vou pedir pra cada um ler a sua né saber como é:
S: ler em voz alta cada uma?
C: cada um lê a sua em voz alta justamente e: ... recolho né e vamos pra: pra [correção do:s
S: [e aí se: se algum aluno não trouxe eu faço o que?
C: se algum aluno não trouxe?
S: é
C: é o seguinte ah: aceitar eu aceito mas ele vai se:r ... penalizado né vou diminuir mais né não posso dar né uma: né dar a mesma nota pra ele que do que entregou no dia né
S: e eu posso dizer isso pra eles?

C: diz sim com certeza ... tem que deixar bem claro e: mas eu acredito que eles não são besta não de perder ((ri)) é é ah:

S: ta daí recolho eh as as redações

C: e vou pra:s correções né das da da unidade lá né

S: que é aquelas que eles vão [fazer

C: [que é pra: terminar o assunto de *passé composé* né

S: ta como é que eu faço as correções

C: a correção? ... passando de um por um né ah: começo: “número um letra a Fulano” né e vou passando

S: ta:

C: né se tiverem: porque alguns exercícios têm as respostas que: permitem ... forma diferente né de responder né então eu pergunto se os outros responderam de forme difere:nte né ... essas coisas

S: eu uso o quadro nessa ho:ra [alguma co:isa

C: [não às vezes é quando eu falo uma: palavra assim que não ficou muito clara pra eles ... né ou eles não sabem como es/ como escreve a palavra aí eu vou lá no quadro e mostro né: alguns exercícios que é por exemplo pra completar um texto alguma coisa assim que é mais longo né ... eu peço pra eles irem no quad/ irem no quadro né colocar como é que ele:s colocaram lá no exercício né pra os outros verem né como é que eles fizeram e pra eu ver também se eles souberam né ... fazer

S: uhu

C: ah: ... então finalizando isso / eu acho que: meia hora dá dá pra terminar essa partezinha aí do: eh: da correção né aí: a gente entra pra nova unidade né ... eu vou expor o: o *imparfait* todo né?

S: ta daí eu peço pros alunos pegar o LIVRO botar o livro na página tal ... isso? ... é?

C: é: ... é

S: e eu faço isso em francês

C: sim

S: “pessoal pega o livro abre na página tal”

C: é

S: e aí: eu vou fazer a exposição então sobre o que que é o: o imperfeito

C: eu vou escrever né todo o: imperfeito né no quadro né e: como é que funcio:na ... na: / diferencia:r do *passé composé* né vou fazer essa distinção

S: uhu

C: porque na verdade o livro pega: isso em duas unidades ... pra explicar TODO o *imparfait* ele leva duas unidades un/ un/ unidade não / duas lições que na verdade pegaria duas aulas mas eu vou expor ele todinho em uma aula

S: ta

C: né ou seja vou fala:r COMO é que se conjuga o *imparfait* e ... qual é a diferença dele né ... em que: em que em que casos eu vou usar o: o *imparfait*

S: ta uhu:

C: né e qual a diferença dele pro *passé composé* né que já tá dentro da: da do uso dele

S: uhu

C: e: isso aí eu vou pedir a eles pra fazerem os exercícios em casa né da unidade / da lição vinte e nove e trinta ... né que vai tá lá toda: / aquele assunto que eu vou expo:r no quadro S: pra terça-feira então fazer os exercícios

C: pra terça fazer os exercícios justamente ... pra corrigir né no caso

S: uhu uhu

C: e o que dá pra fazer em sala por exemplo: texto né compreensão de texto essas coisas ... a gente faz né o que der tempo eu acho que não vai dar tanto tempo porque: tem um: um colega

que ta se formando agora ... que ele pediu pra aplicar uma atividade ... na minha sala uma atividade do do: TCC ... eh: que é sobre *slams* ... né

S: uhu

C: a produção de texto eu não sei se: em inglês também tem isso aí

S: não tem mas eu conheço *slam* pelo: pel/ tem uma uma: uma aluna a W. não sei se você conhece a W.

C: não

S: porque ela fez Pesquisa Aplicada comigo e a pesquisa aplicada ela: tava trabalhando com *slams* e daí eu fiquei descobrindo o que que era ela me: me apresentou a coisa

C: pron:to aí ele: ele ta fazendo sobre o *slam* né ... o: trabalho dele de de:

S: ta

C: de conclusão de curso e vai aplicar essa atividade na minha sala eu: ele falou comigo se eu poderia dispor um horariozinho pra ele fazer eu disse “não você pega os quinze minutos finais da minha aula que é melhor ... é melhor que você pegar no meio da aula ou no começo que fica meio:” ... né aí já:

S: ah então amanhã vai ter isso ainda

C: tem também é ... e amanhã meu tutor também tá lá ((ri))

S: nossa senhora

C: é

S: então não vou poder te substituir amanhã ((ri))

C: ((ri)) é

S: amanhã tem que ser você mesmo se o tutor tá lá assistindo

C: pois é

S: tem que ser você

C: é ... porque já faz um tempo: que ele: que ele disse que ia lá na minha turma né observar aula ... ma:s ainda não teve a oportunidade de ir então vai: amanhã né

S: vai amanhã

C: provavelmente isso foi o que a gente conversou na semana passada talvez ele adie eu não sei

S: dia movimentado amanhã então

C: pois é ((ri))

S: ((ri))

C: é e tem uma colega minha também que ta fazendo observação lá na: lá na sala né ... de: estágio dois né

S: estágio dois

C: é ... tá fazendo observação lá ... mas tá tranquilo ((ri))

S: ((ri))

C: eu acho até bom sabe porque

S: tem um monte de gente estranha lá na sala

C: eu acho até bom porque: ela às veze:s ... eu peço pra: pra ela explicar alguma coisa pra me economizar também né

S: ah é?

C: é

S: e amanhã ela vai ta lá também

C: eu acho que vai ... é

S: ta eh: aí uh eh: ... vai ter então a parte da explicação:o ... né da da: do: do imperfeito e depois da parte da explicação?

C: uh depois da explicação a gente entra pra: atividade em si né do: do livro atividade que não dá pra ser feita eles só né em casa ... eu vou pegar aquelas partes bem rápidas assim: nada que: se aprofunde tanto eu não gosto tanto daquelas atividades do livro eu acho muito besta

((ri)) ... ma:s assim eh algumas são interessantes o que eu tinha pego no no no: na ficha né na ficha: uh: que na verda/ a gente tem um guia pedagógico né que tem uma ficha de: que a gente pode co/ fazer né: xerox tirar xerox dela né pra aplicar em sala né

S: ah:

C: e eu acho os exercícios dela bem mais produtivos do que os do livro sabe ... os do livro são muito fechado assim são muito: ... né aí vou trabalhar com eles isso né interpretação de texto ainda dá pra explorar legal assim sabe

S: uhu:

C: texto ainda extrai um bocado de coisa né mas

S: ah então vai ter uma ficha ainda amanhã pra: ... ou não?

C: uh: não: isso aqui já foi da unidade anterior né

S: ah ta

C: os da: dessa nova unidade não vai começar agora né

S: ta

C: é

S: certo ... e: ... ta e: bom aí você vai ter que vai ter que: ... ah: tem que encerrar a aula antes então pra:

C: é vou deixar quinze minutos pra esse: esse rapaz ir lá fazer a:

S: fazer a aplicação da atividade dele

C: é e que: nesse caso eu não vou pode:r trabalhar com eles o livro né o livro que a gente tá: lendo

S: ah: pois é quinta-feira é dia de livro

C: é: ... pois é

S: ok ah: o que mais que eu preciso fazer?

C: o que mais? ... ah: ... bom eu eu pretendo encerrar essa unidade agora ... semana que vem já ... né na quinta-feira próxima né ... eu espero terminá-la né e: e: na terça já pegar na: na terça daqui a quinze dias pega:r a a né os exercícios de fixação dessa unidade né que: já entra na na próxima unidade já entra o: o futuro ... né já entra o futuro então esse: esse segundo estágio é muito eu acho muito assim rico sabe porque: ele é essencial pra: pra o estudo de francês assim ele: ele acrescenta os três tempos principais assim: de do francês então: você fez um: segundo estágio mal feito você não consegue mais: além sabe vai consegui:r vai vai fazer o resto com muita dificuldade ou talvez nem faça ... né: eu acho muito bacana esse segundo estágio até eu eu eu mesmo escolhi esse fica com esse segundo estágio né porque: eu mesmo tava querendo revisar algumas coisas né ((ri))

S: certo é:

C: de de: de *passé composé* de: *imparfait future* né coisas que: às vezes ficam né sempre surge uma duvidazinha ou alguma coisa assim e eu “caramba eu não me lembro mais dessa regra dessa:” ... né então eu to revendo tudo e a gente quando tá ensinando parece que aprende até melhor né

S: grava grava bem ligeirinho ... é verdade

C: pois é ... aí

S: muito bem então ... ok ... e nervoso com a ida do tutor lá?

C: ah nada tranquilo demais ele foi: ((ri)) ele foi um dos professores da banca né da: ... de de: seleção da extensão né e ele: ele se: ele se: se dispôs a ser meu tutor né “olha” porque: a maioria dos professores aqui do departamento tão bem atarefado né ... tão bem: e ele ficou com uma disciplina a menos a maioria dos professores pegaram três disciplinas e ele pegou duas então eh: ele tem tempo mais disponível do que os outros né então ele se ofereceu ele disse “olhe ... se você quiser eu posso ser seu tutor”

S: ah legal

C: né e ele: eu tenho uma relação muito boa com ela com ele sabe o que ele me fala muita coisa boa assim muita: ... me estimula bem: e: consegue me passar umas ideias muito boas ... tem muita experiência né cara assim muito altamente experiente ... eh: e: é isso

S: aí por isso você não tá com: com: medo da: da visita dele

C: ah não: não tô com medo porque: eu tive eu acho que o que eu tive medo foi na primeira vez que eu fiz a seleção na extensão aí eu tive medo

S: uh:

C: mas quando eu fiz a: seleção da extensão mesmo eu não tive medo algum assim fui tranquilo eu acho que eu não ... acho que quem tava mais tranquilo ali na seleção fui eu

S: uhu

C: eu assim sabe eu: ... faz uns dois anos assim que eu não me preocupo com nada se eu: ... se eu achar que eu tiver bom assim se eu tiver BEM pra fazer alguma coisa eu faço tranquilo não: não esquento com nada sabe até pra entrar numa sala a primeira vez assim eu fico um pouco tenso né porque: ... não pela minha parte sabe assim eu não tenho medo de: de encarar uma sala de aula de: ... não: não tinha medo nem antes mas assim ficava vendo ah: pela pelas pessoas mesmo assim né a reação das pessoas como é que seria

S: uhu

C: então eu ficava me preocupando com isso ... depois que eu: uh: ... consegui ter um entrosamento bom co/ com os alunos tranquilo assim sabe me sinto bem à vontade em sala de aula então não: ... eu acho que a maior barreira que a gente pode ter assim: em sala de aula é o m/ é o medo a: a frustração né que: impede também de você raciocinar bem: de você conseguir uma: né um desempenho bom: ... mas se você tiver tranquilo bem à vontade assim consegue passar bem o conteúdo e: e você sente o clima legal na sala né

S: é verdade

C: assim ... e é isso

S: então tá boa sorte amanhã com tanta coisa porque nossa senhora acelerar o conteúdo com tutor observador e ainda uma atividade extra:

C: pois é né

S: vai precisar de sorte amanhã ((ri))

C: ((ri)) obrigado

Sessão: 4**Local:** sala de aula – CCHLA / UFPB**Data:** 07 de dezembro de 2011, 18h

S: eh: então ... cansado?

C: eu t/ to e não to professora assim: eu to: ... to to querendo férias né é lógico

S: todo mundo

C: ma:s assim to bem satisfeito né com: com o andamento desse semestre e tal ... o que aconteceu foi muito bom sabe muito proveitoso esse semestre eu gostei muito assim:

S: que bom

C: pois é e: não to muito cansado não cansado eu não to não to querendo férias pra: né tomar outros ares

S: que inveja Celestin que eu to tão cansada tão cansada ((ri))

C: ((ri)) eu não to porque eu to acostumado com esse negócio de: se eu ficar parado eu fico doido sabe dá uma agonia em mim

S: uhu

C: é tanto que eu sai de casa oh: fiquei ... acordei de cinco e meia hoje vim pra universidade pra ter aula de: de sete horas

S: uh

C: fiquei até onze voltei pra casa almocei ... aí tirei um cochilo aí pronto eu disse “não não posso ficar aqui” aí fiquei: assisti: um um: filme lá porque eu eu pego muito filme eu compro muito filme em francês sabe?

S: uhm

C: só compro filme francês

S: tu compra onde?

C: é camelô mesmo eu: vou procurando eu olho atrás se for francês pronto pode ser ruim agora de dez que eu acho um é bom ((ri))

S: mas pelo menos você conhece o cinema francês então

C: tem um bocado é ... tem um bocado

S: pois é tem que: eu nem sei se é francês mesmo mas é “Paris te amo” não é isso?

C: é muito bom

S: é francês mesmo: ou é americano:

C: é francês ... não ele ... o original mesmo o áudio ele ta em: francês mas a legenda é em: inglês

S: em inglês?

C: é

S: pois é eu me lembro que uma amiga minha na época que lançou assistiu: ela assistiu aí ela me falou que era lindo e maravilhoso e eu: foi passando foi passando e:

C: não assistiu

S: não assisti

C: é muito bom se eu tivesse com o meu ... com o meu HD aqui aí eu ia empres/ emprestar pra senhora

S: ah tu tem uma locadora junto?

C: é porque eu eu gravo tudo no HD eu comprei um HD externo sabe aí todo filme eu passo do do: do DVD pra: pro HD né

S: ah coisa boa

C: é porque se perde o cara: arranha também né os DVD aí eu vou passando tudo pro HD

S: que material pra dar aula também né?

C: tem: tem um bocado e: eu vou vendo assim: o pessoal eu disse caiu esse filme “ah esse filme parece contigo” aí eu indico o filme ... até pra professores aqui digo “professora a senhora já assistiu aquele filme não sei o que” “ah não” aí eu empresto e ((ri)) eh mas eu gosto muito de de filme filme é um: assim representa muito bem né tem alguns filmes que representa muito bem a: contexto mesmo da da do país e tal

S: é verdade

C: é muito bacana

S: legal se tu não ta cansado então não vai precisar que eu dê aula no teu lugar amanhã então ... isso?

C: ((ri)) não amanhã não tem né amanhã é feriado

S: ah é: isso: ... então é só só quando? Só quinta

C: só terça

S: só terça

C: terça eh vai ser a última aula e quinta ... reposição né

S: uhu ... então eh: Celestin nesse: nes/ nessa finalera de semestre aí se: se a gente quiser então eh ... se bem que tu não ta cansado eu ia dizer descansa:r aproveitar antecipa:r as férias deixa que eu termino tudo no teu lugar só não pode deixar ninguém saber do disso né: eu me fantasio de Celestin vou pra: vou pro seu pra: fazer o teu trabalho no teu lugar mas ninguém pode saber então: me: me instrua o que que eu preciso então agora pra no final do semestre pra: fica:r ((5:00))

C: então ... agora não tem muito o que fazer não né a: assim nesse: nesse último mês agora de aula ... f/ foi uma correria danada pra consegui:r encaixar o conteúdo dentro do do: do programa né dentro do: do do tempo né que a gente também teve um déficit muito grande né ... que as aulas começaram quase um mês depois ... né

S: uhu

C: e o conteúdo do do: segundo estágio é muito: extenso

S: uhu

C: né ... eles veem três tip/ três tempos verbais e ainda algumas formas verbais novas né algumas construções novas ... e: assim é MUITA coisa não dá pra trabalhar uma lição por aula

S: uh

C: né que ... pelo program/ pelo tempo que eu tinha e a quantidade de aulas né

S: uhu

C: era o que eu tinha que fazer o que? uma aula po:r por lição e tem lição que a gente não pode dar em uma aula que é muito complexa né o assunto ali é muito então o que que eu fiz eu achei por bem ... focar nas lições mais importantes ... e aquelas que não eram ... TÃO vamos dizer assim que não acrescentavam tanta coisa nova ... né: era só o que trabalha:r texto essa coisa né sem acrescenta:r GRAMÁTICA né ... eu deixava pra eles fazerem em casa

S: uhu

C: e: trazerem dúvidas né ... na aula seguinte aí dava dez quinze minutos pra eles tirarem a dúvida dependendo da: da quantidade do número que tivesse pra: conseguir encaixar esse tempo né

S: uhu

C: e: ... mas graças a Deus né termina a última lição no último dia de aula ((ri))

S: ufa

C: pois é: ainda com: com esforço extremo assim né porque: às vezes passa um pouquinho você não consegue finalizar uma lição na aula então na outra tem que apertar a a outra lição

S: uhu

C: sabe é uma coisa assim: que

S: sofreu com o tempo então Celestin

C: pois é esse tempo: foi o maior desafio foi o tempo ... né ... minha turma graças a Deus é uma turma m/ maravilhosa assim sa/ alunos que: ... me surpreenderam realmente assim não esperava tanto: ... sabe

S: que bom

C: muito inteligente tem um desempenho: ... impressionante né então ... se também não fosse essa turma né que eu tivesse pego eu acho que não seria não seria: possível fazer isso

S: não ia dar pra fazer pra eles fazer em casa é?

C: pois é porque ele/ eles: são muito dedicados mesmo

S: uhu

C: né alguns que tavam: envolvido em: muita coisa e tal alguns tavam terminando o mestrado dessas coisas aí: desistiram da da disciplina né

S: uhu

C: disseram que não dava pra: pra conciliar porque ... aí saíram acharam por bem sair né e outros que não sei o motivo também saíram ... mas eu acho que é normal né essa evasão assim ... e: eu comecei com: vinte e cinco minha turma foi dividida ficaram quinze

S: tá

C: desses quinze ficaram nove desses nove vão terminar oito ((ri))

S: metade né

C: é

S: tá: ... um pouquinho mais da metade

C: pois é ... mas to satisfeito sabe to satisfeito que eu vou entregar uma turma pra o próximo: ... período né uma turma que tá preparada pra: assumir né pra: ... encarar o novo:

S: uhu

C: novos assuntos novas coisas né ... e: é isso aí pra essa reta final agora falta pouca coisa né eh: ... na última aula eu pretenderei ... pretendo passar o que a última lição né ... que fala sobre o: costume do: do francês de de comer pão ... aí fala que isso tá: tá correndo risco de de sumir no nos outros lugares né porque o pessoal tá deixando de comer pão assim e na França tem muita padaria e muita né ... e: é uma coisa interessante assim ... e e: vou tentar focar porque o seguinte eu não consegui ... eh: separar dias pra fazer prova

S: uhm

C: né a: segunda prova porque: na no caso são duas notas orais e duas escritas

S: certo

C: né a primeira escrita e a primeira oral eu fiz né ... uma prova mesmo né ... individualmente e tal a prova ORAL foi individual né fiquei ... mas isso tomou dois dias né ... dois dias da minha:

S: um pra escrita e um pra oral é isso?

C: um pra escrita e um pra oral e: eu não tava com tempo pra fazer isso agora nesse final de: de semestre que eu vi eu ... né a coisa se apertando muito ... então: passei uns exerc/ uns exercícios da: da ficha pedagógica né que ele: ele indica lá que pode ser copiado né

S: uhu

C: xerocado e: ... passei pra eles fazer em casa né ...valendo nota

S: tá

C: e: ... eles me entregaram semana passada essa semana aliás né terça-feira e: vai ser uma parte da nota ... e outra parte vai ser o que? ... a: a parte escrita da nota que é essa parte: gramatical né da da nota

S: tá

C: que eu passei a outra parte vai ser eh: são duas redações pouco extensas né de ... eh duzentas palavras que eles poderiam fazer pesquisa em casa né sobre: um sobre: eh: pra eles apresentarem o país deles pra um estrangeiro né ... então eles ir/ teriam que ... né inventar um bocado de coisa dizer o que é que né realmente pode chamar a atenção de um estrangeiro pra:

pra vir aqui e outra é falando: de um hotel que ele vai se: vai pra *Cannes* ... e: lá ele que o pessoal chama *Cannes* né ((ri))

S: é eu conheço por *Cannes* ((ri))

C: ((ri)) e: aí se: se aloja nesse nesse hotel e não gosta do apartamento e ele vai lá na recepção reclama:r e diz por que não quer

S: ta:

C: né ah: é isso

S: eh e: é essa tarefa que vai ser feita na: na quinta

C: na:

S: essa escrita isso?

C: uh?

S: na quinta-feira que vai ser feita essa escrita?

C: não

S: eles já fizeram?

C: eles fizeram e me entregaram já

S: ah já entregaram

C: foi entregaram e eu entreguei a correção já pra eles né já ... arqueei na nota

S: ah

C: aí entreguei corrigido pra eles [com algumas observações

S: [e aqueles outros exercícios também já foram: corrigidos?

C: não os exercícios eu recebi terça agora

S: uhu

C: e vo:u eh fazer algumas observações corrigir com eles né ... devolver

S: ta a aí se: eh se eu quiser te substitui:r ah porque a minha intenção é te substituir todas as vezes em que você for trabalhar daqui até o final do do: do semestre ... então eu posso começar com a correção dos exercícios?

C: é interessante

S: ou tem outra coisa pra fazer antes?

C: na verdade tem tanta coisa que eu não sei nem se dá

S: ((ri)) então me diga o que eu preciso fazer que eu ajudo vai lá

C: pois é porque tem isso né e: eu acho que assim: / que essas correções essas coisas ... leva o que? ... meia hora né ... e eles nunca chegam / nunca chegam no horário né então vai: vai quase: terminar lá pras seis horas isso aí

S: uhu

C: aí então eu vou ter uma hora pra passar o que ... finalizar a penúltima lição ... parte pequena né que é uma parte de fonética ... e: compreensão oral

S: ta

C: né ... que leva mais o que? vinte minutos né e: uma lição inteira ... mas essa lição é: é curta né / só texto

S: uhu

C: né então é só discussã:o não tem nada gramatical né só discussão mesmo

S: ta

C: e pronto ... encerrar né

S: mas pra: pra correção dos exercícios Celestin eh: precisa precisa corrigir antes ou eh: eh: faz lá direto com os alunos mesmo como é que é isso?

C: eu vo:u entregar pra eles né cada um vou registrar a nota deles antes ... lógico

S: ta mas então você já fez a correção já corrigiu

C: não ainda não ... não tive tempo ainda que eu recebi ontem

S: ta então pois é isso que eu to falando se é pra eu fazer essa correção como é que eu faço?

C: eh corrigir

S: como eu faço a correção?

C: a correção?

S: é

C: corrigindo ((ri))

S: mas como?

C: ué ((ri)) eh: ah v/ você quer dizer a a a: a forma que eu vou pontuar isso

S: não eu quero saber o seguinte se: eh: eh pr/ você planeja corrigir isso em casa?

C: uh

S: ou aqui na universidade?

C: em casa

S: em casa certo se: eu for na tua casa chegar lá “oi tudo bem sou Celestin” “oi mainha não sei” não sei quem mora lá

C: uhm

S: o que que as pessoas que tão em casa têm que me ver fazendo pra eles achar que eu sou você corrigindo ... o que que vai acontecer durante essa correção? No momento em que você “ta agora eu agora eu vou corrigir os exercícios” ta pra eu fazer exatamente como você faria como é?

C: pra corrigir?

S: é

C: é ver se: as as respostas tão

S: mas eu vou aonde eu sento aonde eu: o que que faço?

C: ah eu tenho: tenho uma poltronazinha que eu que eu: ... que eu f/ faço todo meu trabalho nela né gosto que só ela

S: ta então eu vou pra poltronazinha

C: é

S: ta e aí? ... pego o que?

C: uh?

S: eu pego: papeis?

C: sim eu pego a: o que eles me entregaram né a: os exercícios e: vou corrigir ... são três páginas né: alguma coisa já e: tem uma partezin/ um texto pequeno né que eles têm que fazer e o resto é ma/ é: gramática né tem: e tem compreensão textual também

S: ta e eu uso caneta: vermelha azul preta lápis pra corrigir?

C: eu: uso caneta vermelha

S: ta e aí como eu: eu sento na poltrona pego os ... os três as três folhinhas de cada um a caneta vermelha e o que mais?

C: vo:u fazendo né: mostrando o que tá errado ... né e mostro lá como é o certo ... né

S: uhu

C: e quando eu tiver na na: na aula eu acho que nem vai ser necessário só vou apontar o que tá: que precisa ser feito né porque na aula eu vo:u eu vou corrigir com eles então

S: ah ta:

C: né

S: não precisa então: então não precisa escrever o o: certo

C: n:ão se tiver certo: eu boto um: cezinho do lado né

S: uhu

C: se tiver errado eu circulo

S: só circulo

C: é porque na: na na: próxima aula eu vo:u vou fazer essa correção em sala ... né

S: e como eu faço pra dar nota?

C: pra dar nota?

S: é

C: pois bem eh: essa nota não é só essa partezinha porque tem a do: da última unidade né do livro que eu passei pra eles me entregarem dia quinze então vai ser ainda ... juntado com essa parte né ... então a nota te/ a: segunda nota escrita vai se:r ... uh: os exercícios ... da unidade oito da unidade nove e essa produção escrita

S: uhu

C: né que são duas redações

S: uhu

C: então eu vo:u ver como é que eu faço essa distribuição aí né ... eu já: atribui três pontos à a expressão escrita então vai ser três e meio pra cada exercício escrito né

S: uhu ... uhu

C: é isso

S: ta ... mas aí eh pra: pra chegar à conclusão do da nota do aluno calcula coma tudo: como faz?

C: é assim ... uh se o aluno porque o: exercício é um pouco extenso né

S: uhu

C: são três páginas de exercício e tal ... dependendo uh se o aluno tem poucos erros ... né então não vo:u considerar aquele: ... né não vou tirar ponto bota ali “não: foi foi excelente” e tal né do:u dou a pont/ pontua/ pontuação integral mesmo né não tiro não não: ... quando é coisa pequena assim porque até eu mesmo lá às vezes to: to fazendo coisa eu: ... eu erro né

S: uhu

C: né coisa simples assim que eu vejo que não é: erro por por falta de de: conhecimento é pela: ... né e: mas aqueles que tiverem já persistindo naquele mesmo erro então a gente vê que é: né falta de conhecimento mesmo né

S: uhu uhu ... certo entã:o tem isso pra fazer e o que mais tem de trabalho pra ser feito?

C: trabalho?

S: é

...

C: ah ... a a prova oral né a: prova oral como eu também não ia poder separar um dia pra fazer essa prova oral

S: uh

C: tem um: exerciciozinho lá na na: ... na: no livro que é pra eles são quatro pontos né ... e aí: eles teriam que escolher um daqueles pontos que seria o que: “se você se lembra da sua primeira ... primeiro dia de escola né se você se lembra do seu primeiro: namorado ... se você se lembra do seu primeiro: ...” são só uns pra fazer na memória né:

S: uhu

C: “a primeira viagem” né são quatro coisas lá que eu não to lembrado a: a quarta ... aí: eles teriam que escolher um ponto daqueles pra ... falar né

S: ta

C: então eu pedi: vi lá o desempenho deles que eles estariam sendo avaliados né ... avisei numa aula antes

S: uhu

C: e: eles cada um falou lá ... né fui observando né

S: ta: mas isso já foi também

C: já foi a expressão oral já

S: ta ... eh: certo mas e daqui pra frente o que mais tem que ser feito o que mais tem de trabalho

C: o que tem ... então eh ... aí tem: o finalzinho da penúltima unidade tem a última unidade tem a correção desses exercícios né ... e tem na: isso na terça-feira né ... da semana que vem

S: uhu

C: e na quinta ... tem que fazer reposição com aqueles que perderam né

S: uhm: ... a turma é pequena e AINDA tem reposição né
C: tem: pessoal: ainda perdeu né ... pois é mas são: só dois que vão fazer: r reposição escrita e dois oral ... né então vai se: r tranquilo né
S: ta ... eh: então se eu for te substituir nos teus no teu trabalho eu vou precisar fazer essa correção lá da né ... dos exercícios ... na terça-feira vir pra fazer essa finalização aí isso?
C: isso
S: e na quinta-feira aplicar a prova ... pra: dois a escrita e dois a oral ... essa prova da quinta já ta pronta ou: vai ter que ser elaborada ainda?
C: não ela já tá pronta eu eu vou usar a mesma que eu tinha passado né ... que é o assunto do primeiro: da das primeiras unidades que a gente viu né
S: uhu
C: que era: primordial pra ... né pro resto então ... vou dar a mesma né ... que:
S: e aí como eu como eu organizo quinta-feira a aula então
C: a de quinta?
S: a de quinta é
C: quinta é quando ... não
S: é da: a da prova
C: a prova né ... ah a prova eu vo: u aplicar a prova normal
S: mas e: tem gente que vai fazer a prova escrita e vai fazer a prova [oral
C: [prova oral justamente
S: ao mesmo tempo ou como eu organizo?
C: eles vão fazer no mesmo dia ... é porque tem duas horas né
S: ta
C: então a prova: a prova oral leva pouco tempo leva dez minutos no máximo ... né [pra cada um
S: [mas são
as mesmas pessoas?
C: não tem ... eh uma perdeu e uma prova escrita e uma oral
S: ta
C: perdeu a as duas as duas provas ... e: outros dois um perdeu a escrita e outro perdeu a oral
S: ta uhu
C: né então são três alunos ... né
S: quatro provas
C: quatro provas é
S: e aí como é que eu organizo isso?
C: como?
S: é
C: eu vou ... passar logo a prova escrita né ... e: eles terminam rápido que a prova é bem curta ... né e: no final esses esses dois que vão fazer prova oral ... né eu fico com eles e faço ... né a prova
S: é em dupla a prova oral?
C: não
S: não? [individual
C: [individual
S: uhu aí eu peço pra um sair da sala
C: uhu
S: o outro fica assim?
C: isso
S: ta e enquanto o pessoal ta fazendo a prova escrita lá na quinta-feira eh: eu faço o que?
...

C: faço nada fico sentado

S: fico sentado lá olhando esperando eles terminar é isso?

C: é

S: olhando pra eles?

C: uhm não necessariamente ((ri)) ficar sentado esperando né ... esperando passar o tempo

S: é

C: é

S: pode sair da sala volta:r ou: como é que é?

C: não: eu não costumo sair não até pra não dar (... 22:19) pra eles não

S: ah então tá então eu tenho que ficar na sala

C: é

S: sentada na cadeira na mesa na:

C: na cadeira mesmo ... esperando é

S: e: se durante a prova algum aluno tiver alguma dúvida ... o que que [eu faço

C: [não dependendo da
dúvida né ... se for dúvida: relativa à: à: ... *consigne* à: ... à questão em si né à: elaboração da
questã:o ... o: aí eu posso: né esclarecer mas

S: ah se não entendeu o que ta o que ta pedindo a questão assim

C: isso exatamente ... ma:s ... eh se fo:r ... lógico que eu não vou dar a resposta né pra eles né

S: uhu e: se alguém perguntar assim “ah: eu não sei tal palavra como é eu preciso saber tal
palavra pra escrever aqui”

C: não a ... esses que vão que vão fazer eu acredito que não vão ter esse problema não porque
todos tiveram presentes às aulas todas ... né porque tudo o que eu: to exigindo ali: foi algo já:
bem ... né bem: ... já bem passado assim bem mastigado né

S: ta

C: então o vocabulário é tranquilo o vocabulário da prova

S: uhu

C: né ah: tev/ a primeira prova que eu f/ quando eu apliquei essa prova ... né pra: que foi a
primeira nota teve uma aluna que perguntou ... “professor ah esse essa essas palavras essa
palavra aqui a gente viu?” eu disse “viu sim ... eu não sei se você tava” ((ri)) que ela faltava
MUITO né inclusive ela desistiu

S: ta

C: né mas assim: to/ a prova é tanto que: ... vários deles tiraram nota muito boa né teve uma
aluna que tirou dez ... né ...

S: e na hora da p/ talvez na hora da prova oral se eles quise:r ta falando de alguma coisa e
faltou tal palavra e: e: “como diz sei lá o que?”

C: uh

S: pode dizer ou: ou não pode

C: eu não costumo falar não

S: não ... mas aí eu faço o que eu ... eu digo “não sei se vira”

C: não eu dou um incentivo né ... eu incentivo “tenta aí: puxa na memória” né ... mas ah falar
não

S: não?

C: não: não dou resposta não

S: ta certo ... eh: e: na terça-feira então é a pr/ a: a última aula né ... pra eu dar aula no teu
lugar tem alguma coisa que eu precise sabe:r especificamente de terça-feira?

C: que precisa saber?

S: é

C: uhm: não: acho que não

S: não ... tem então a: a correção dos exercícios isso ... só retomando então a correção dos exercícios aí depois ... já esqueci

C: a correção dos exercícios terminar a unidade/ a penúltima unidade

S: que falta o que da penúltima unidade?

C: a: compreensão oral

S: ah é: ta

C: né um exercício bem curtinho de compreensão oral e: fonética né ... e: a gente entra depois com a: uma unidade nova a última

S: uhu

C: né ... e é: só texto mesmo compreensão textual

S: e vai dar tempo de fazer tudo?

C: eu espero né

S: ((ri))

C: espero que sim ... senão: deixa o texto pra eles lerem em casa né ... fazer o que

S: uhu

C: né ... fiz o que eu pude nesse semestre ((ri))

S: ((ri)) eh: então o teu trabalho é isso daqui até o final do semestre ... corrigi:r a aula na terça prova na quinta ... corrigir as provas

C: é:

S: e aí terminou?

C: termina ... graças a Deus ((ri))

S: depois de corrigir as provas tem mais alguma coisa pra faze:r?

C: corrigir as provas?

S: é

C: só tem que entregar o relatório da da: extensão né que já tá pronto né o meu ainda bem ((ri))

S: certo

C: e: o que mais ... e: entregar o diário né os diários lá ... na coordenação com as notas tudo registrada ... e é

S: e é

C: ((ri))

S: então ta bom

Sessão: 5**Local:** sala de aula – CCHLA / UFPB**Data:** 16 de março de 2012, 16h

C: e: ... mas tá bom / tá: ... eu vou ter que trancar uma cadeira agora porque teve essa mudança aí que eu precisei das tardes de terça e quinta né por causa do estágio quatro ... est/ cinco aliás ... aí: fiquei com as turmas de francês um e dois ... ma:s eu não achava que francês um fosse tão difícil de dar aula professora

S: é mesmo?

C: é muído

S: é muído?

C: porque: eu tava acostumado a falar SÓ em francês ... né chegar na aula e ... fazer minha aula TODA em francês e tal e agora ... n/ pelo menos nas explicações de: de gramática essas coisas eu fazia só em francês né ... e a turma de francês um não tem como ... tem pega:r né: e falar bem devaga:r e tal pra eles começarem a ... é meio chato é: ((ri)) e:

S: o que que tu achou: mas é uma turma grande: [o que que tu achou da turma

C: [é: uma tu/ tem: tem: um pessoal assim: tem um nível intelectual bacana né assim a maioria ta no mestra:do ... tem um linguista na minha sala né que ele ta parece que ta fazendo doutorado aqui:

S: opa

C: é: professor do departamento se não me engano

S: oh

C: é é: J. ... a senhora conhece J.?

S: sim: sim conheço

C: pronto e:

S: é ele defende agora dia trinta

C: é ... é mestrado [ou doutorado?

S: [mestrado mestrado

C: mestrado né

S: a defesa dele é dia trinta

C: pronto então pronto ... ele dá aula aqui ou não?

S: dá: ele é substituto

C: ah

S: uhu:

C: pronto e:

S: gente muito boa gente muito bacana

C: é bacana e já tem já ta com alguns conhecimentos em francês que eu fico “caramba o cara já sabe disso” ... ele: eu fu:i mostrar porque: primeira aula: a gente faz uma: sensibilização né S: uh

C: aí: botei umas capas de revista lá né que: é o livro mesmo que traz ... aí foquei lá e “você conseguem extrair alguma coisa daqui compreender e tal” e ele “*j’aimerais* uh ta no futuro e tal” e ele já: palpitou ali que tava no futuro ... né:

S: ah o olhar de linguista é assim né ... já começa a pegar as regularidades né

C: pois é ele: consegue: né fazer um: ... mover também pro pessoal ficar mais: é bacana ele dá um um incentivo bom na turma ((ri))

S: que bom que bom ... ah: ele é bem: ele é: eu gosto dele porque ele é bem: ... bem assim: bem simples bem: na boa bem na dele assim ... calmo

C: é:

S: e daí ele: acho que ele não vai ser problema porque às vezes a gente tem medo né porque chega na aula

C: não de forma alguma eu fiquei até mais à vontade

S: que bom né então não: precisa ter receio com ele porque ele é:

C: não de forma alguma ... é ... e: esse semestre ... eu to mais eu não sei se eu to mais também ... relaxado ou se eu to mais: seguro mesmo sabe porque: ... assim antes eu ficava criando muita expectativa né

S: uh:

C: quando eu fui pegar a turma de francês né do: primeiro semestre que eu entrei ... ave eu passei ATÉ o dia de começa:r a dar aula era aquela ansiedade ((ri)) “caramba como é que vai se:r o que é que eu vou falar no primeiro dia e ta:l” e aí ficava aquela coisa né aquela ansiedade aquela coisa toda não: e eu ... fui preparar a: a aula no: domingo né pra dar aula na segunda né ... aí fiquei a tarde todinha lá preparando e tal e já vim mais tranquilo né ... quando entrei porque a a: primeira vez a pessoa entra com MEDO né assim meio: ... mas agora não

S: quem é a tu:rma como eles vão me recebe:r não é?

C: pois é ... é: foi mais tranquilo ... graças a Deus foi mais tranquilo

S: que bom e: a: tu ta só: só estudando e na extensão ... ou ta trabalhando em outro lugar ainda

C: não: to não: graças a Deus não

S: é também porque faltou tarde né se tivesse que trabalhar em outro lugar ia ser

C: não:

S: tem só os estágios então de tarde né?

C: uhu

S: então ta ... eh: sim e o francês do/ é é um e dois né agora

C: um e dois

S: e o dois não é tão complicado quanto o um:

C: não porque eu peguei turma de francês dois semestre passado né ... tenho já um bocado de coisa preparada já e: to fazendo umas modificaçõezinhas do que eu vi do que não foi ... mu:ito produtivo né o que dá pra melhorar né e tal fiz uns ajustezinho e:

S: uh

C: e agora: muito melhor porque eu tenho um *datashow* que ajuda muito né ... e: a sala também permite que a gente converse melhor com os alunos né e tal ... tudo contribui né esse semestre ta: maravilha eu entrei na sala e fiquei: ... maravilhado ((ri))

S: como é bom né

C: oh ... pois é

S: até os alunos ficam com mais vontade parece

C: com certeza a gente desgasta mais né até a voz a gente não tem que falar tão alto

S: nem fale minha voz tá desgastada faz duas semanas que tá desse jeito e não sai não entra não: faz nada e eu não sei o que que tem essa minha voz mas ela não: ... em todo caso não é de dar aula ((ri))

C: ((ri))

S: certo eh: você ta dando aula de: segunda e quarta né?

C: é:

S: não ... é segunda e quarta ... e aí: eh: segunda-feira você tem aula de novo e: eu imagino que você vá: vá ter que preparar essas aulas ainda né?

C: vo:u vou preparar ... é ... assim a a turma de francês: dois ... francês um tem ... a um desnivelzinho mas ... não não é: algo que: ... prejudique né assim porque: todos são iniciantes e: alguns tiveram contato em: f/ francês com música né alguma coisa assim então é é uma coisa bem: né mais de compreensão mesmo nada: ... eles não têm um conhecimento gramatical mesmo né ... ma:s é uma turma que: dá pra gente trabalhar melhor no sentido assim: no sentido de tá: todo mundo no mesmo nível né

S: uhu

C: e: francês dois não ... já percebi um desnível grande

S: ah é?

C: é de: ... aí eu tive que fazer uma revisã:o do do que eles viram no semestre passado que eles não se lembravam ou que não: não foi trabalhado ... DOIS são da turma que era turma especial

S: uh:

C: né que teve aquele muído todo né que: acabaram agora né a turma especial ... UM uma aluna foi aluna de um colega meu que eu vejo que ela é que tá mais: né e a outra começou a ser minha aluna no: no semestre passado né de francês dois ... mas tava envolvida no mestrado e não podia e aí: foi só umas duas três aulas e desistiu e voltou agora né

S: uhu

C: quer dizer ela passou o semestre todinho sem estudar francês

S: tá bem lenta ela então

C: é ... então: assim tem aquele desnível né ... mas: eu vou usar ELES mesmo como ferramenta pra: eh eh eh: sup/ suprir né essa essa: dificuldade eu peço pra explicar pro o:utro né ficar perto né at/ organizo a sala pra que: o que sabe mais possa ajudar os q/ os outros que não sabem né ... ma:s

S: e eles ajudam sem problema?

C: ah sim

S: é?

C: é: a turma é pequena né a turma de francês dois eu to com: cinco alunos

S: só?

C: é

S: puxa

C: mas eu acho que é um erro porque: ... na verda/ eu vi lá na lista tem DEZ matriculados né ... até o momento que eu vi na: na primeira aula quando eu entrei na sala tinha dois ... aí chegou mais outra aí ficaram três ... e: o pessoal resto ficou perd/ aí quando eu cheguei na coordenação lá né

S: uhu

C: disseram que: foram um bocado de aluno atrás de mim e não: me acharam eu disse “porque não eu tava na sala dando aula” mas é porque o pessoal é agoniado ... porque tem uma aula antes da minha ... né que vai até às cinco horas né ... aí o pessoal chegou lá viu que tinha a/ que tava tendo aula achou que não era ali aí foi na coordenação querer saber porque não

S: sim

C: sabe aí ficou: mal entendido mesmo

S: é então e também tem uma coisa: Celestin ... tem aquela questão assim “primeira semana não tem aula” ... tem um assim: né um: um mito na graduação também isso né [um mito de que na primeira semana não tem aula

C:

[tem é: ... não a

primeira semana é perdido ((ri))

S: bom eu vi um monte de gente tendo aula na primeira semana aí na graduação mas em todos os caso:s

C: não ... realmente né mas assim

S: essa primeira semana a gente não fez reunião né de professor porque a gente sempre fazia né na primeira semana inteira era reunião de professores daí que não tinha aula mesmo né

C: e acabou isso?

S: é não sei ... esse semestres a gente não: chefia não chamou pra gente fazer reunião não sei se vai chamar de novo ... mas pelo menos ta: né

C: até agora nada ((ri))

S: nada ... mas Celestin então o seguinte o procedimento é o mesmo do semestre passado ... se é que você lembre AINDA então: a proposta é que: eu vá te substituir nas tuas aulas ... que: no teu próximo dia de trabalho você não precisar i:r ... eu vou me fantasio de Celestin e vou ... só que pra isso você tem que me: ... instruir me ensinar tudo o que eu preciso fazer com deTALHEs com todos os cacoetes eu já vi você coçar o olho ... eu não tinha reparado no semestre passado

C: ((ri))

S: né coçando o olho aí: ... então todos os cacoetes pra que: os alunos não percebam então a troca ... ta então quanto maior o número de detalhes que você puder me dar né: nessa situação hipotética de que EU realmente fosse te substituir ... eh: o que que eu precisaria DE FATO fazer ... é melhor então coisas bestas que você acha que sejam bestas pode falar ... assim tipo: ah eh: “eu chego: eh dou duas tossidas antes de dar aula”

C: ((ri))

S: sei lá né ... então assim uh essas pequenas pequenas coisinhas que você faz que você acha que eu teria que fazer então pra me caracterizar enquanto prof/ né pra que: as pessoas pudessem olhar e “não ali é o CELESTIN mesmo dando aula” ... né então todas as coisinhas que EU deveria fazer ... ta?

C: ta: ... eu não sei se eu sou ... se eu tenho uma marca assim ((ri)) registrada né algo que: me desse que me diferencie de: dos outros né mas eu: ... eu não fico tanto na: na na cadeira né do ... atrás do do do: ... eu: gosto de ficar aqui mesmo ou senão eu pego uma cadeira dessas fico aqui no meio da da: da turma ... eu gosto de trabalhar sempre: meia lua né assim pra: também te:r como ver todos né

S: uhu

C: e:

S: e na: na turma do francês um tem como fazer isso ou: a turma é grande

C: tem: são: são são treze alunos só

S: TRÊS?

C: TREZE

S: ah treze ta

C: é: mas dá: dá pra fazer:r

S: ta mas então vamos por partes

C: ta:

S: segunda-feira ... ou antes não sei vou ter que preparar aula antes?

C: não e/ e/ e/ eu vou ficar preparando sempre aos domingos né ... dá pra: converso com o meu tutor também na: na segunda-feira anterior

S: uhu:

C: né: ... que essa semana não deu pra: porque: a gente já tinha combinado ... que eu ficava com as turmas da terça e quinta então a gente ia se encontrar na terça mais mais cedo e como não houve então: ... o encontro com eles foi depois ... mas essa semana vou me encontrar com ele ... s/ segunda-feira né então: eu preparo minha aula na na: ... no domingo na segunda-feira à tarde eu converso com o meu tuto:r ver se ele me passa algumas dicas né ver se: ... eu posso melhorar alguma coisa né ... na percepção dele e: aí pronto eu faço os últimos ajustes pra: entrar mesmo na: na aula né ... eu preparo: as aulas da semana né segunda e quarta

S: uhu ... ta mas e se EU for preparar as aulas no teu lugar no domingo o que que eu preciso fazer

C: uh ... eh: dessa vez é ... eu to: to vendo se eu: se eu sempre levo alguma coisa pra mostrar imagem né ... já que eu tenho recurso de ((ri)) pois é ... facilita um bocado então se tive:r trabalhar texto né se eu for trabalhar algum texto alguma coisa diferente ... né algo fora do livro sempre jogar né na: ... no *datashow* pra expor lá e todo mundo te:r como ... né prestar atenção na mesma coisa que eu quero mostrar

S: uhu:

C: então: ... isso é: ... e:

S: mas como é que é preparar aula / o que que [o que eu faço ... preparar aula

C: [ah preparar né

S: onde é que eu vou / onde é que eu sento / o que que eu pego / que material eu pego / que que eu:

C: pois é eu: ... eu sempre preparo uma aula pra te:r ... o começo e o fim né e: assim um um: assunto que se termine ali né algo que dê pra: fixar numa aula né não deixar um assunto: ... numa aula e ficar solto pra eles terminar né de entender né na na aula seguinte

S: uhu

C: né que eu acho que aí fica meio perdi:do fica depois eles não se lembram mais o que foi dito na aula anterio:r e tal mas sempre fazendo um: um uma linha né com o assunto seguinte né ... então eh: por exemplo eu passo a aula sobre: ... as / sei lá: ... artigo definido ... né então vo:u apresento os arti:gos né que: ah os art/ artigo é muito ... simples né de passar então bota o artigo e mais um verbo né a conjugação lá do verbo *être* ... né aí: isso aí passa alguma coisa que vá ... envolver isso / um te:xto pra eles perceberem ali a: o: verbo o né o:s os artigos que tão ali dentro do texto né e: um exercício pra fixar ... então eu elaboro sempre nessa: nessa mesma dinâmica né ... então apresento o: o assunto ... desenvolvo com algum texto com alguma coisa e: faço um exercício pra fixar ... né

S: mas tu não me respondeu da preparação de aula

C: ah é da preparação / justamente a preparação é é: feita em cima disso ... né então: sempre é bom: passa:r uma revisãozinha do que foi visto / bem rápido né dez minutos do que foi visto na aula anterior ... né então “aula anterior a gente viu isso e isso e tal ... então vamos pega:r daqui por diante” né da/ introduz o assunto novo

S: uhu

C: né e: não: não tem mistério não ((ri))

S: ta mas e aí: você: pra preparar aula então eu eu: eu vou ter que pegar o LIVRO né que é qual livro que ta?

C: o: livro que eu to trabalhando é o *Taxi*

S: *Taxi* ... que é diferente do semestre passado não é?

C: não é o mesmo

S: é o mesmo?

C: é

S: ah porque a turma do: francês mais avançado que tão terminando né ... o: outro

C: eu [pen/

S: [porque antes tava outro não é?

C: não é porque ele tem ... não *Taxi* vai até o: são três né *Taxi um deux trois* ... e eu não sei se tem o s/ *quatre*

S: e é metade metade do um: no francês um e a outra metade no francês dois é isso?

C: é

S: uh

C: é é

S: ta então eu vou preparar aula eu vou pegar o li:vro ... vou pegar o que mais?

C: é eu pego o livro: ... se for necessa/ e/ eu gosto muito de usar a internet

S: ta:

C: né de procurar algum site algumas dicas de passar né: certo assunto por exemplo ... uh: *passé composé* aí: ... eh: a gente tem lá os QUATORZE verbos que se conjuga com o auxiliar *être* ... né como é que eu faço pra esses alunos fixar bem que: se/ né esse esses QUATORZE verbos né porque:

S: é uma dor de cabeça

C: pois é aí:

S: agora falando como aluna

C: então aí: ... uh passar um exercício só não vai fixar né ... aí eu tenho que fazer um: procurar algum dese:nhos que: que possa representar ali que eles possam se lembrar daquilo né ... tentar facilitar a vida né como por exemplo esse do: do *passé composé* eu tinha usado isso aqui ((mostra uma folha fotocopiada)) ... né os quatorze verbos representado num esquemazinho

S: mas e o que essa folha faz entre: nesse bolso?

C: uh?

S: e o que essa folha ta fazendo no teu bolso? ((ri))

C: não pois é: eu tava com ela e fui me lembrar de: pegar o negócio aqui e trabalhar com ela ... aí: então o esquemazinho né que representa TODOS os verbos né com auxiliar *être*

S: uh:

C: né que: aí já dá aquela: né eles vão se lembrar da montanhazinha: o: sujeitinho subindo e tal: descendo né ... porque: não é fácil não a gente: né ... e também são mu:itas regras né no *passé composé* tem muita regra muita coisinha assim ... que: leva: um te/ eu achei eu achava eu acho ... né que: o: *passé composé* devia ser um verbo pra trabalhar num semestre TODO né mas o semes/ o segundo semestre entra três assuntos de verbo né *passé composé imparfait e future* ... então é MUIto: denso né eu acho que poderia: botar o *passé composé* pra metade do do: segundo semestre né começar ... né e depois aprofundava no segun/ aliás no no: primeiro

S: no primeiro

C: né introduzir o no primeiro e: né prolongava pro segundo pra da:r pra: trabalhar outros assuntos

S: pra dar tempo de fazer os outros dois

C: é: ... porque semestre passado foi ... uh:

S: você conseguiu fazer tudo no semestre passado?

C: consegui: ainda com muita luta né porque: ... foi o seguinte eh cada unidade tem quatro lições né então eu deixava sempre a última lição pra eles fazer ... n/ no final do semestre foi que eu vi que não ia dar tempo pra passar o assunto todo da forma que eu queria né de fixar bem aquilo ... então eu tive que: mandar eles fazerem em casa pra: encaixar no tempo né do: do semestre e também o semestre acabou atrasa:do oh começou tarde né

S: uhu

C: então foi meio corrido né então esse semestre eu vou ter esse: cuidado de: de encaixar né o tempo certo né

S: uhu

C: pra também não: ficar correndo no final do semestre

S: certo

C: e:

S: ta ... então internet livro: posso usar mais algum recurso?

C: outro recurso seria:

S: dicioná:rio você usa:

C: dicionár/

S: gramá:tica: alguma coisa assim ou não? ... pra preparar aula?

C: não: / pra preparar aula não

S: não? ... não porque tem alguns [professores que

C: [é gramática ... a: gramática às vezes eu eu eu dou uma: uma procurada né ... de: como é que a gramática expõe né aquela: aquela explicação e tal porque às vezes eu tenho uma explicação né ... que: a gramática eh: / é a mesma explicação mas a FORMA é diferente né: então eu vou lá: atrás: vejo “será que vai ficar fácil esse negócio assim?”

S: sim tu falou: falou da internet tem: sites que tu: que tu costuma visitar?

C: eh:

S: costuma usar pra:

C: pois é

S: quais que tu usa mais?

C: oh tem: o: *Polar FLE* que: eu: eu extraio exercício dele

S: ta:

C: né: ... eh e tem a explicação também né da gramática eu acho bacana o *Polar FLE* o: ... o site da TV 5 também dá algumas dicas assim de de: ensino de de francês né eles têm uns exerciciozinhos umas coisas lá umas brincadeiras ... eh ... e: outros sites lá que eu acho né às vezes eu jogo lá: a palavra e: tem vários sites lá que aparecem e eu vou vendo

S: muito bem / aí chegamos à segunda

C: uh:

S: na segunda como é que é o: dia do trabalhador então se eu quiser te substituir / o que que eu preciso ... desde o começo do teu dia de trabalho

C: bom ah e/ ess/ essa semana que passou eu fiquei numa: / num dilema pra preparar aula pra primeiro estágio né a primeira aula

S: ((ri))

C: e eu “caramba o que é que eu vou mostrar pra esses alunos?” ... aí eu fiquei tentando me lembrar o que FOI que eu vi na primeira aula de francês / quem disse que eu me lembrei?

S: não lembrou

C: não: não lembrava nada ... eu não me lembro o que foi que eu vi então eu fiz o que?: Fiz uma coisa bem: eu não entrei nem em assunto não sabe eu: coloquei lá: uh o mapa da francofonia né ... apresentei pra eles né os países que né es/ que usam o francês sabe sendo como língua materna ou: né: ou língua administrati:va né ... mostrei a carta da da: o mapa da: da francofonia apresentei livro pra ele:s né o método como é que a gente traba:lha não é e: ... ta: passei assim né recomendei de eles comprar um dicionário né pra poder ... aquelas coisas bem bem básica né n/ que: eles vão precisa:r pro semestre

S: tu foi falando tudo em: em português

C: em português ((ri)) C: e: aí: sim aí entrei ... ensinei o que? ... aí: sim né o “*Comment vous appelez?*” né e: a/ apresentei o verbo *s’appeler* que eu achei que foi mu:ito pesado porque o verbo *s’appeler* é um verbo pronomina:l né e: eu fiquei depois pensando ((rindo)) “caramba eu introduzi logo com isso?” ... né não PRONOMES né os pronomes *je tu il nous vous ils*

S: mas tu falou pra eles que era um verbo pronominal

C: uhu

S: e eles? Porque só o J. fez assim com a cabeça porque os outros “uh?”

C: não pois é o pessoal geralmente não sabe o que é um verbo pronominal

S: claro que não

C: é

S: e aí? Como é que foi com os alunos?

C: não aí eu digo “o que é um verbo pronominal?” e aí J. lá ((ri)) pra:

S: salvar a turma

C: pois é né ... tem que perguntar sempre se eles

S: ah ta

C: sim ... mas TODO MUNDO sabe o que é um verbo pronominal mas na: quando a gente fala verbo pronominal né NINGUÉM sabe né

S: com certeza

C: o o: termo ((ri)) então aí ... apresentei / conjuguei o verbo

S: uhu

C: né botei lá os pronomes *je tu il nous ... vous ...* né os pronomes TÔNicos que eu achei que foi muito pesado também ... os tônicos *moi toi lui* ((ri)) aí: pedi pra eles né se apresenta:r

S: mas porque tu: por/ qual porque você apresento:u né porque você decidiu apresentar os pronomes os tônicos e o: e esse verbo e essa expressão né

C: sim porque: eu perguntei o nome de um ... aí: eu disse “*Toi, demande-lui*” aí: ele disse “*toi?*” ... aí eu fui ((ri))

S: ta:

C: né apresentar também os tônicos

S: ta

C: né porque: são bem curiosos né na: primeira aula tudo o que você fala eles querem saber o que é ((ri)) seja palavra qualque:r né se eu disser “*alors*” ou “*v/ va ça*” uh “o que é *alors?*”

S: “o que é *alors?*”

C: é ((ri))

S: e como escreve daí anota né

C: é

S: “uh ta ah: é dois ‘l’ ta”

C: ((ri))

S: não é? ... é bem bacana

C: então TUDO eles querem saber qualquer palavrinha que você usa: eles ... “que é isso?” aí vou lá escrevo ... pergunto às vezes quando não tem tradução eu coloco num contexto

S: uhu

C: e assim é bacana assim a turma de francês um é bom que a gente modela né ... ma:s e eles tão eu fiquei impressionado até que na: segunda aula eu comecei a aula ... em português ... comecei a misturar com o francês né e: comecei a explicar a parte gramatical então a parte gramatical ia pra: francês né que são termos bem parecidos com o português né pronto ... *verb pronominal* uh ... então dá pra associar né ao português né então: não é difícil a gente ... né uh termos técnicos assim são bem: aí eles foram né: aí eu me empolguei ... aí comecei a falar só em francês ... e ninguém tava rejeitando né todo mundo

S: todo mundo achando lindo

C: é aí: chegou um momento que eu percebi “caramba eu to só em francês” aí eu disse “oh *pardon*” e eles “não: professor pode ir” ((rindo)) ... quer dizer já [tava:

S: [“pode ir que ta bom demais”

C: é: já tavam entrando né no ritmo de de de: escutar mesmo né de com/ começaram a: a compreender mesmo né

S: que bacana que bom

C: é

S: ta e a próxima segunda

C: a segunda: ((ri)) eu vou tenta:r ... trazer uma coisa mais dinâmica né ... eh: eu tô pensando em: ... francês um ... não sei se assim / isso eu vou conversar com meu tutor / eu tô muito indeciso o que é que eu faço no francês um sabe ... assim ((rindo)) é uma coisa bem delicada eu tô: ... é porque os assuntos também são bem leves né são bem: ... então a gente trabalhar aquele assunto ... toma pouco tempo da aula

S: uhu

C: né porque não demora a explicação né e é exercício bem simples uma coisa bem ... então a gente pensa em completa:r / complementar a aula com alguma coisa ... né diferente

S: uhu

C: e eu tô pensando em: achar alguma: / não sei um texto ou: uma música bem simples ... p/ eu ainda não parei pra pensar o que é que eu vou fazer nessa: nessa aula da semana que vem né

S: uhu

C: pra francês um: mas pra francês dois ... eu vou: trazer um texto um poemazinho pequeno né ... trabalhar ele pra gente: extrair o *passé composé* / mastigar ele melhor

S: uhu

C: né ficou meio ... o pessoal o pessoal chegou no francês dois a maioria sem saber ... os grupos verbais né e: assim tem que estuda:r tem que mastigar ainda no *passé composé* eles vão ... sofrer um bocado aí

S: uh uta e: mas e aí tua: tua sequência de atividades eh: ... ou a minha né no caso já que segunda-feira vai ser eu que vou dar aula né?

C: uh

S: eu chego que horas aqui: eu vou aonde o que:

C: eh ... eu to chegando ... as/ se tiver que: ... se eu tiver de de trazer alguma co:isa né por ex/ como foi o caso na: na terça-fei/ na segunda-feira eu na na quarta aliás ... ninguém tem o livro ainda né então eu: descobri que tinha lá na xerox de Fagner

S: uh

C: então cheguei mais cedo pra pedir pra eles irem pelo menos tirar a cópia da: da primeira lição né que a gente ia trabalhar ... pra entrar no: ... e pra também armar tudo aqui né botar o: ... uh eu chego umas meia hora antes da: dá pra: pra fazer né

S: ta:

C: aí vou no departamento pego: o sonzinho né

S: então eu vou ter que carregar isso né

C: é e: ... pronto

S: aí vem pra sala eh: organiz/ eh sou eu que tenho que organizar as cade:iras ou são os alu:nos

C: não eu peço pra eles mesmo quando chega “pessoal o: vão formando o círculo”

S: ta:

C: é

S: e aí eu faço o que? ... boto o sonzinho aonde: tiro o meu materia:l faço o que

C: EU ocupo a mesa todinha

S: uh ... o que que: [o que que vai aqui?

C: [boto o computador o som o meu livro o guia pedagógico do outro lado e a lista com o nome de TODO MUNdo lá: ((ri)) que: a primeira coisa que eu faço é passar a lista ... né aí:

S: todo dia ou: é a primeira coisa do semestre

C: não a primeira coisa do da aula né

S: da aula

C: chega o PRIMEIRO aluno eu entrego a lista pra ele ir passando pra os outros to/ tudinho quando el/ aí eu espero né dez quinze minutos pra chegar todo mundo

S: uhu

C: aí: pego a lista sempre boto ela aqui do lado aí: “Fula:no” e fico procurando ((rindo)) ... alguns que eu já: já decorei né eu ... já vou em cima né no nome dele já ... eh: isso aí foi um: uma coisa que eu tive um trabalho tão grande semestre passado

S: uh

C: de: decorar o nome do: dos alunos

S: ah é?

C: foi uma coisa: horrível ... é porque eu: falava lá lá “Priscila” aí: “não não é Priscila não é Gabriela” “ah: desculpa” ((ri))

S: e nem tinha Priscila na turma

C: não ((ri)) era desse jeito eu ia chutando né pra ver se: mas foi um trabalho viu pra eu: ... até amigo meu eu às vezes eu confundo o nome

S: tu é ruim de nome então

C: sou ... então pra eu: conseguir agora eu tive que: recorrer à lista né ((ri))

S: é uma estratégia né é um jeito

C: é mas até que eu to com: nome de: vários né me lembrei de: J. né e já tem outros lá que: já peguei né ... eh

S: oh ta

C: eu to: ... vou melhorar nisso aí ((ri))

S: ((ri)) ta bom eh: ta então aí eu ocupo toda a me:sa ... e: faço o que

C: sim aí ... vou: conversar com eles né s/ sobre a aula anterior né o que que ficou da aula anterior ... né aí eles “ah: a gente viu isso”

S: ta: e nessa parte eu fico em pé aqui caminhando

C: é

S: tu disse que não: senta né no birô

C: não não

S: fico: em pé caminhando e tal

C: é aí

S: eu escrevo alguma coisa no quadro:

C: é: pra: quando eu recupero: né eu: porque eles eles vão dizendo e eu vou lá botando no quadro de novo o que a gente já tinha visto né “isso aí e tal”

S: ta tipo eu faço a pergunta “ah: eh: o que que a gent/ vocês lembram o que a gente estudou na aula passada?” isso assim ou ou não?

C: uhu

S: ou eu digo “ah na aula passada a gente estudou isso isso e isso”

C: não eu vou perguntando “o que foi que a gente viu aula passada” né aí eles vão dizendo “isso aqui” aí eu vou botando

S: aí eu boto lá no quadro né?

C: é ... aí: quando fecha tudo aí eu “pronto ... hoje a gente vai ver ISSO” né

S: uhu ... ta daí eu peço pra todos pegar o livro

C: pegar o livro é

S: que provav/ vai ter ainda eh essa coisa de: de xerox não xerox né?

C: não na na verdade EU acho que eles já vão ter o livro porque: eh Fagner tem lá né o livro já: em PDF então eu passei pra todo mundo que: podia tirar lá a cópia

S: ta

C: eu não ganho comissão com venda de livro então ... não to nem aí pra ((ri)) que a professora disse “não mas você: peça pra eles comprarem o li:vro e tal” ué se tiver o material e acompanhar a aula pra mim ... né não to nem aí ((ri))

S: ((ri)) então ta né: cada um que cuide dos seus direitos autorais né... ta então daí eu peço pra eles pegar o li:vro e: vou fazendo as atividades dos livro ali: e daí: né ... assim ou não?

C: uh ... se eles não entendi

S: eu peço pra eles pegar o livro

C: sim

S: né a cópia que eles tiver e: vou fazendo as atividades daquela unidade

C: é: to trabalhando aquele livro ... né é ... inclusive ele dá: ... o livro ele não dá tanto pano pra manga né ... assim pra gente: sai:r puxando muita coisa do livro porque: ele é muito enxuto então é a gente mesmo que tem que ter MUITA criatividade pra: acrescentar muita coisa e com/ e e: completar a aula né e dar dar aquele TEMPO todo ... né porque: e: ainda mais francês um que eles botam o que ... um dialogozinho lá ... aquela coisinha bem curtinha ((ri))

S: e bora professor né

C: é e: a gente tem que ter MUITA muita criatividade em casa “caramba mas isso aqui não vai tomar o tempo da aula ... o que é que eu vou botar agora” ... eh: ... eu nunca achei que fosse tão difícil ((ri))

S: ((ri)) que bom

C: é mas o francês dois tá: tá bacana ... francês dois eu: já: peguei o semestre passado né então já tenho uma ideia de como trabalhar ... com eles

S: uhu ... bacana Celistin bem legal

C: é

S: eu gosto de trabalhar com língua um eu acho bem legal trabalhar com esse MEDO que os alunos têm com a língua ... eu acho bem legal eu gosto

C: é bacana isso

S: é bom

C: é difícil né: meio cansativo a gente sua pra caramba pra: ((ri))

S: tem que ta o tempo todo ali né

C: é

S: o TEMPO TODO tu ta na aula porque: ... às vezes até outras língua né tu passa a atividade e tem aquele tempo pra relaxa:r ficar só olhando

C: é

S: no um não é o tempo todo ... “mas e isso? E isso?”

C: é ... não se ver um: verbo invertido lá e: “porque ta assim professor mas não ta errado não?” ((ri))

S: é bom

C: é

S: obrigada então por enquanto

Sessão: 6**Local:** sala de aula – CCHLA / UFPB**Data:** 13 de abril de 2012, 17h

C: nem tempo mais pra: colocar as minhas leitura em dia agora eu tô viu

S: é mesmo

C: é porque: eu tô dando aula agora também na: na Co. ((curso de língua)) né

S: ah é?

C: é

S: além do do do: do estágio

C: é

S: tu tá com estágio cinco também não tá?

C: to com estágio cinco que é lá na escola e: to com a Co.

((arrumam a posição das cadeiras e gravador enquanto conversam))

C: ta daí t ata bem corrido assim

S: mas e porque: que que tu ta: que nível quantas turmas que nível lá na Co

C: não: lá na Co é bem tranquilo assim é é: turma nível dois né eles tavam querendo pra substituir um professor que tinha: viaja:do e não sei o que e foi em cima da hora assim: sabe no dia que eu tinha entrevista já pediram pra eu ir dar aula

S: opa

C: foi

S: ((ri))

C: é ... terminou a entrevista o pessoal “você pode vir hoje já dar aula e tal” aí disse “mas não é assim: né professor não trabalha desse jeito tem que ter um: né ... prepara:r tudo tem todo um contexto pra:”

S: ah daí tu não foi

C: não daí fui

S: [foi?

C: [conversei com o pessoal né pra saber como é que tava o andamento das co:isas e tal ... aí to lá né é muito bom o pessoal a turma assim fiquei impressionado é a turma de francês dois que: mais sabe francês que eu já vi na minha vida

S: é mesmo

C: é muito bom o pessoal assim:

S: turma grande:

C: não ... eh: cinco pessoas só

S: nossa: bom de trabalhar então

C: é ... muito bom

S: que coisa bo:a ... ah então agora tu vai ficar rico ((ri))

C: ((ri))

S: com esse GRANDE salário da extensão ((ri))

C: ((ri))

S: e lá no estágio cinco tudo certo?

C: ta: ... ta

S: já começou a ministrar aula ou:

C: não não ministrar ainda não a gen/ a maior parte é só observar né ... observar a gente vai fazer uma microaula né: pra ver se é aprovado né e a professora vai dar as dicas e tal pra gente aplicar lá

S: uh:

C: né mas

S: primeiro vão fazer na turma a microaula
C: é na turma é pra: pra ver se dá certo aplicar lá
S: pra:
C: eu não tenho o MENOR jeito com criança viu? ... e eu observei lá av/ ave Maria dá: dá agonia
S: que ano que tu tá olhando?
C: é: é quarto e quinto ano
S: pequeninhos então:
C: é pirralhos tudo: nove [dez anos é
S: [nove dez anos
C: rapaz os pirra/ os pirralhos não param não viu professora ... não presta atenção em nada também não ... você fala alguma palavra aqui já associa com alguma coisa do português e já começa a brincar: sabe ... tipo: eh: eh: a professora tava falando o que? ... foi: sei lá umas palavras eles achavam algum correspondente alguma coisa parecida em português aí ficava: brincando né ... ave: não dá pra mim não
S: mas assim eles se batem muito lá: se soqueiam?
C: correm muito
S: é?
C: é ... fica correndo na sala aí dá uma tapa aqui
S: isso né
C: é ... eu fiquei olhando assim “meu Deus”
S: e um belisca aqui: e um não sei o que: ali não é assim?
C: é é
S: criança nessa idade é isso meu Deus
C: ave sei não
S: eu não tinha jeito também pra trabalhar
C: sei não ... e: criança só aprende: na: na ... com o lúdico né só brincando né não aprende você: ensinando botando no quadro alguma coisa
S: mas nem pensar
C: é
S: se vo/ se escu/ se escuta uma palavra já tá aqui imagina vai ler um negócio no quadro
C: é:
S: por isso que eu não posso ser professora de estágio cinco porque eu NÃO sei dar aula pra peq/ pra: pequeno não:
C: complicado demais
S: olha a época que eu dava aula em ensino fundamental ... os alunos subiam por cima de mim e eu não sabia o que fazer direito pra:
C: ((ri))
S: não era: eu eu precisava constantemente da coordenadora virava e mexia eu chamava: diretora coordenadora supervisora quem tivesse por perto pra me aj/ me acudir porque eu não sab/ eu não sei ... eu não sei me impor com criança aí eu: consigo com adolescente porque adolescente é diferente né
C: uhu
S: na malandragem na manha tu conversa aqui tu não sei o que lá daí eu já: já conseguia mas criança ... boa sorte viu ... não tenho nem como te ajudar nessa tarefa ((rindo))
C: ((ri)) não mas eu: não tô nem preocupado eu só mais uma: uma fase né assim: não vai ser pra: pra vida toda ((ri))
S: eu admiro esses professores que ficam olha:
C: não realmente a professora lá a professo:ra não é: não é fácil não

S: porque é um negócio que tu tem que ta o tempo todo ali co/ ah ativo que nem ele controlando tudo e: e eles têm um ritmo e tu tem que i:r cansa deve gastar umas mil calorias por aula ((ri))

C: ((ri)) ((04:40))

S: pois bem então: me conte como será: a nossa semana de trabalho ... quando é que começa nossa semana de trabalho: e:

C: é

S: como é que eu vou fazer pra te substituir tu ainda não quer que eu te substitua né eu to percebendo isso

C: ((ri))

S: tu ta curtindo ainda tuas: né ... as tuas atividades tu não: não deixou ainda eu dar aula no teu lugar

C: eh: eh o que que acontece prof/ ah o pessoal tá meio ... bom francês um: não sei o que: tá acontecendo com o pessoal não: o pessoal tá meio desestimula:do ... e/ eles acharam que ia ser muito fá:cil sabe

S: ah é?

C: eu sei que eu to puxando muito do pessoal também sabe

S: uh

C: mas eh semana passada que foi: né ... que: que teve um: ... um: ... foi feriado né na: na na sexta-feira o pessoal na quarta-feira ... foram só duas pessoas né duas

S: ah o feriado já começou na quarta

C: é ... pois é já começou na quarta o pessoal só foram DOIS alunos né daí: e eu vi que ... quando a aula ta: a/ a/ quando a sala tá cheia né quando tá todo mundo ... eh: as coisas fluem fácil sabe assim: você passa alguma co:isa né tem alguns que participam então a/ há aquela: fica mais dinâmica a aula fica mais ... produtiva eu eu acho né ... mas quando ficaram vieram só duas alunas ... aí foi que eu percebi a dificuldade que eles tavam tendo

S: uh:

C: né porque: eu achava que tava fluindo ... né a/ as aulas mas quando vieram só as duas ... que não tinha participação dos outros que tinham ma:is né que tavam ali ma:is ... presentes na aula ... né eh eu percebi que elas tinham essa dificuldade que ainda não tinham aprendido coisa que eu f/ frisei bastante né

S: uh:

C: sabe? ... aí:

S: mas como é que você percebeu isso?

C: foi no dia que só vieram as duas ((ri))

S: mas elas falaram que:

C: não não falaram porque eu VI que tive que eu tive que BAIXAR muito o nível da aula

S: uh:

C: sabe pra conseguir ajusta:r ao que elas porque é o seguinte eu vou levando enquanto eu vejo que tão acompanhando né ... mas quando: n/ não dá assim você vê que os alunos tão meio ... por fora a gente tem que: ajustar o nível da aula né e foi o que eu tive que fazer no dia que vieram só as duas ... aí eu fiquei ... aí foi uma forma de eu pensar também: em criar mecanismos de participação maior na na aula ... né porque fica: dois ou três participando mas o resto que não tá participando

S: uhu:

C: geralmente tá com uma dificuldade grande né de de: de captar aquilo

S: deixa só eu te perguntar uma coisa antes de tu falar da: dessa: do mecanismo de participação ... eh: e/ e/ você falou ali que tem q/ eh que tem que: ... como é? ... que você vai enquanto tem aluno que ta te acompanhando você vai indo né ... que:

C: é:

S: aí quando você vê que o aluno: não acompanha você tem que baixar o nível da da: da aula
C: isso
S: mas o o o como é que você vê que o aluno ta acompanhando?
C: como?
S: é
C: a participação né e a: a: a forma mesmo de eles tarem olha:ndo né de tarem resolvendo as coisas
S: uh:
C: que eu ponho lá né ... tipo eu jogo alguma imagem porque eu to explorando BASTANTE essa coisa da imagem né: tem um: ((ri)) essa possibilidade
S: coisa boa né
C: é: ... aí por exemplo eu ensine:i a as direções né? ... ah: *à droite à gauche tout droit* né essas coisa né: ... aí joguei uma imagem ... né no: no quadro ... com: uma cidade né uma: um: bairrozinho né
S: uh
C: aí tipo tem né o: ah: *la poste*: uh: uh: o corre:io né a universidade a igreja e não sei o que e várias ruas assim né
S: uh
C: pra ver se eles tinham captado mesmo a questão das direções né
S: sim
C: aí lá vai eu pedi:r “eu to saindo daqui né tem Fulaninho” que é o personagem lá risquei lá né “ele sai daqui como é que ele faz pra chega:r não sei aonde né?” ta:l e aí alguns né participando “na: né: vai pega a: esquerda dire:ita né vai direto faz né ... arroteia o: o o: girador né” então essas coisas ... ma:s aí na outra aula quando eu fui fechar esse assunto né sobre as direções e tal e: só vieram as duas alunas aí eu fui ... ver se tinha fixado mesmo né ... e pra elas não tinha fixado
S: e elas não falaram nada na aula
C: não falaram nada ficaram ali né no canto então a gente: né também não pode se:r ONIPREsente né d/ de certa forma tem: que o aluno querer também: né tá ali aí eu vou também faze:r o máximo possível pra consegui:r a participação de todos sabe na aula então exercício saio assim: né passando “dá a resposta aí do: do um né da:” aí: ele dá a resposta ou diz “não não fiz” né então “tenta fazer ago:ra dá uma olhadinha não é difícil” e tal né ... aí: tenta “não: não consigo” “então peça pra alguém” né
S: você ta fazendo isso agora então
C: to fazendo isso ... é ... não eu já fazia né mas eu não: eu não: não tinha essa exigência de de querer ver que: o aluno fez ou não se não fez passava pro outro sabe mas agora eu to mais no no: pé assim pra eles se esforçarem mais pra fazer
S: uhu
C: né?
S: uhu
C: e: pois é J. ((aluno)) desistiu porque:
S: ah é?
C: é diz que pegou mais uma disciplina aqui na: né aí ficou muito pesado pra ele: né concilia:r né o estudo de francês com: né ele falou comigo encontrou comigo essa
S: e ele era um: dos que puxava a turma
C: é
S: dos que respondiam
C: pois é era um: dos qu/ que eu via assim que tava mesmo ajudando né contribuindo ali na: ((ri)) mas ele saiu ele foi ... foi um trunfo embora ((ri))
S: ta mas vamos vamos supor então que eu vou dar aula no teu lugar

C: uh:

S: e aí eu vou: ... eh: ... provavelmente vai ter exercício pra corrigir ... no começo da próxima aula ... ou não vai

C: na: próxima

S: tinha tarefa de casa?

C: não ... não passei nada essa aula não ... porque a gente vai faze:r

S: mas enfim num exercício que eles forem fazer durante a aula que provavelmente vai ter alguma coisa

C: uhu

S: né: alguma atividade pra fazer em: aula: que eu eu vou dar um tempo pra eles fazer é isso?

C: é

S: normalmente isso acontece né Celestin?

C: uhu

S: então eu dou um tempo pra eles fazer a atividade e depois a ge/ tem que checar essa atividade ... ta

C: uhu

S: supondo que eu vou: ... supondo? existe essa palavra? ... supondo

C: supondo é ((ri))

S: supondo é feio pra caramba

C: ((ri))

S: SUPONDO que EU então vou: realmente dar aula no teu lugar

C: uh

S: então: eu vou dizer “muito bem gente eh: terminaram a atividade?” ... assim? ... é? pergunto isso?

C: não não eu eu digo: né: assim: “um minuto pra faze:r” né ou “dois minutos”

S: ta aí eu conto no relógio

C: é

S: ta aí fechou os dois minutos

C: então: vamos se embora ... volta “on y va:” né

S: “on y va” ta: e aí: eu vou passar então eu vo/ vou dizer assim: “Fulaninha você aqui: ... qual é a resposta da número um?”

C: uhu

S: isso?

C: quando é assim: uma uma questão de: ... que dá: dá margem pra várias respostas né ... então aí eu: vo/ eu digo “quem respondeu diferente” né

S: depois que a Fulaninha respondeu

C: é: “da resposta dela”

S: ta mas aí eu pergunto assim quando é várias respostas diferentes daí eu vou perguntar assim: ... “o que vocês responderam da um:” ou eu vou dize:r

C: não eu vou específico

S: ah ta

C: “você respondeu como?” né ... aí: ela diz “ah: eu coloquei assim” aí eu digo: corrijo né se tiver erra:do e digo “quem colo/ quem: fez difere:nte e tal né”

S: corrijo eh ah corrijo gramática:

C: justamente

S: artigo: palavra erra:da alguma coisa assim:

C: uhu ... é

S: ou corrijo a resposta mesmo assim “não:” ah ah o conteúdo da resposta mesmo ta erra:do

C: é

S: corrijo o que?

C: não eu eu corrijo a: a: construção mesmo da da da frase né se tiver numa ordem porque o pessoal associa muito com o inglês né

S: uh:

C: aí eles fazem essas inversões né e tal ... ah no francês tem algumas inversões não é tanto quanto no no: inglês né e eles cons/ eles fazem muito essa associação né ... aí:

S: ta corrige daí eu corrijo então isso e tal:

C: justamente é

S: ta e aí eu pergunto “ta quem mais tem então essa:”

C: ou se eu: se: caso assim: for uma questão: ... né: ... aberta vo/ e e: alguém deu uma resposta e: eu vejo que os outros não né não quiseram falar né mesmo que: né eu digo “alguém colocou diferente e tal” ninguém fala né ... aí eu digo “oh você poderia responder essa: pergunta de forma de de: de várias formas né” aí dou lá várias possibilidades pra eles né

S: uh:

C: pra eles verem que: né uma coisa bem: né: ... a língua ela tem essa essa essa coisa né de não ser algo porque: quando aluno se acostuma só com uma forma de falar tipo eh “*vous vous appelez comment?*” né aí quando ele escuta uma pergunta diferente ele já fica “oh ... não entendi o que é que ele perguntou não” né

S: que é a mesma pala/ a mesma [palavrinha né no caso

C: [é ... justamente a pergunta é a me:sma né só mudei alguma coisa uma ordem e já complica pra eles então eu faço com que eles entendam que: pode tá de várias formas né como no português a gente ... né

S: uhu ... ta e aí se for uma respos/ uma: pergunta com respostas mais: fechadas assim tipo: que não tem tanta possibilidade assim um exercício mais controlado

C: é aí às vezes eles colocam né: tipo: ... eh ... eh sei lá quan/ especifica algum: que está se referindo a algo feminino aí eles colocam na resposta né ... ah: “*le pantalon je beaucoup aime*” aí eu digo “não não pode porque: ele tá se referindo aqui a algo no feminino então se você: né escolhesse uma palavra feminina aqui né como *la chemise*” né ... “ah: ta” né ... e às vezes o ARTIGO eh: essa questão do gênero em francês a gente faz muita associação né com: com ah nosso português né às vezes é feminino e a gente coloca masculino e: vice versa ... né aí: eu friso bastante essa coisa do gênero

S: uhu:

C: né

S: ta ... e se: se eu perceber que algum aluno errou uma coisa dessas por exemplo ... eu: corrijo escrevo no quadro a resposta: ou: ou: ou não? ... como é que eu decido que eu vou escrever no quadro ou: eu vou só falar

C: se/ não depende se for algo que complique mais né tipo uma frase inteira né aí eu vou lá colocá-la coloco a a forma que ele colocou lá

S: uh

C: EXPLICO gramaticalmente porque aquilo taria né fora do do: da: da gramática né e tal ... dos padrões da gramática e: boto a ordem correta né pra eles conseguirem perceber agora quando é uma palavrinha assim: né pra: descrever o gênero e tal aí não tem necessidade

S: uhu

C: né?

S: ta então eu digo “Fulaninha: ... resposta da um” daí ta daí tá correta aí eu digo: o que? ... “muito bom”

C: é

S: ou: o que que eu falo? ... não falo nada

C: não: eu digo “*merci*” uh ((ri))

S: então ta

C: é:

S: aí eu vou lá pro outro: me/ o: “oh Fulani:nho a dois” assim?

C: uhu

S: aí o Fulaninho fala daí ta erra:do aí eu vou lá corrijo no quadro escrevo no quadro o erra:do e o certo isso?

C: isso ... eu coloco o que ele disse né e depois mostro o que tá ... né que não tá bom

S: ta e assim eu vou passando daí se: o Fulaninho diz assim: ... “professor não fiz” ... que que eu faço?

C: é ... é e: acontece bastante

S: ((ri))

C: ((ri)) pessoal tem essa: eu FALEI eu: teve um dia lá que eu ... vi que tava assim sabe precis/ o pessoal tava precisando que eu falasse aí: cheguei e disse “oh pessoal ... aprender língua não é: ... né um negócio tão simples ... eu to há: quase dez anos estudando e tem muita coisa que tem: ... que eu emperro às vezes eu: fico ‘caramba eu nunca vi isso na minha vida’ e tal então: dez anos já é algum tempo né e: você:s tão começando agora e tal e fica nessa coisa de acomodar-se né então é muito difícil sair do canto vocês não se: resumem a essa coisa de ta na sala né

S: uhu:

C: de ta: esperando o professo:r responde:r e passa:r se esforcem busque vai lá no dicion/ compre um dicionário” né passei: a a a primeira aula eu: passei né dica de: compra um dicionário logo né vá atrás de de de: eu di/ dei vários sites lá que eles podiam né consultar né: site de conjugar ve:rbo site de de: de: ... de várias coisas né que eles podiam escutar também a língua francesa mesmo sem entender nada né tem: jornal faci/ jornal fácil né da: RFI e tal ... eles ir: se habituando né a a: à língua né estrutura e tal ... e: assim oh el/ esses primeiros es/ ... essas primeira:s aulas tá sendo mais ... fonético sabe eh eh eh passar mais instruções fonéticas pra eles né associar o grafema ao fonema ... né to frisando mais nisso sabe porque: depois que eles dominarem a estrutura fonética da língua vai ser mais fácil de ele:s até de: de construir significado nas frases né na:s nas palavras porque eles leem todo: embaralhado assim e vai falando então quando a: gente tem um domínio já da fonética já ajuda um bocado na compreensão do que tá lendo né

S: uh:

C: e:

S: mas essa ênfase na fonética é do livro: ou [é porque você quer fazer

C: [não sou eu mesmo é ... sou eu mesmo porque eu vejo que eu vejo que tem aluno já: né quarto quinto semestre ... que não tem o domínio né não: não conseguem el/ eles se confundem algumas palavras né que têm e que muda completamente tipo *jeune* e *jaune* ... né que é uma diferença muito pouca mas que muda totalmente ali o significado da palavra né e eles não tiveram essa né ... essa percepção de que são dois fonemas diferentes ali não é

S: ta ... ta: e aí então você tá fazendo mas daí então como é que você ta ... ou reformulando a pergunta ... quando eu for dar aula como é que eu vou fazer isso pra dar essa ênfase no:

C: pra dar ênfase eu eu mostro lá a palavra né ... risco lá o grafema

S: uh

C: e: coloco: a transcrição fonética dele né e depois comparo com a outra palavra bem parecida tipo *cousin* *coussin* ... né e porque a gente não pronuncia quando tem um: s o /s/ né e o: /z/ né

S: uhu ... ta mas eh como é que eu vou escolher qu/ como é que eu decido assim que aquele fonema eu: vou ensinar naquela ho:ra ... ou: tem uma sequência ... como é que eu faço essa decisão?

C: não eh o o livro às vezes ele coloca né tipo: no final de uma lição: aí tem: o ponto eh *Prononcez* ... né tem um lá aí: tem: por exemplo: *liaison* né

S: ta:

C: aí ele dá uma enfasezinha na *liaison* né mostrar algumas palavras que se fazem *liaison* outras que não: né ... aí: depois vem: a a distinção entre o fon/ fonema /y/ e /u/ ... né aí vai a gente vai pegando isso né ... de /y/ e /o/ né

S: ta

C: e: a gente vai fazendo essa: diferença e eu vou mostrando as dificuldades que eles têm por exemplo ... a pronúncia e/ eu peguei aqui: do: do professor mas já usava isso a questão de de: de ensinar como é a pronúncia de um certo fonema que a gente não tem né que é o /y/ né ... aí: a gente vai articu:la ele né e: e diz né “então você: é como se você tivesse falando um ‘i’ com a articulação de ‘u’ não é?” ... então ((ri))

S: e os alunos é pra entender isso ainda ((rindo))

C: é

S: e eles entendem isso?

C: não eles conseguem né a: assim: ... bom não dominam porque: demora um um tempo né ... tipo pronunciar o r do: do francês é uma coisa que: muita gente chega a ... cinco seis anos e não pega né a pronúncia do ‘r’ como ... eu também não posso exigir isso porque: eu vejo muitos franceses que não aprend/ que não aprenderam o nosso /r/ de barata né de: caro ... né?

S: é é ... ta mas então: eh: ... eh: quando eu for dar aula no teu lugar ... na segunda-fe/ na segunda né? ... é na segunda ... eu vo:u focalizar o fonema: a partir do que o livro propõe é isso?

C: também: mas às vezes quando surge na aula mesmo ... dificuldades né de de: pronúncia

S: uh

C: né ... aí eu vou lá: e: coloco né exemplos no no: qua:dro tipo: ... certo fonema né que aparece lá em certas p/ palavras ... aí: eu vou lá colocar palavras semelhantes que têm: os mesmos fonemas né em: posições difere:ntes pra eles perceberem né em que: grafemas esse fonema pode ocorrer né

S: e daonde que: tu tira essas

C: pois é:

S: essas palavras todas

C: ainda bem que eu tive: eu paguei duas cadeiras de fonética aqui: ... fascinante sabe foi: e: um: material muito bom que eu tenho de de de: fonética e eu sou muito eh eh chegado a essa: essa questão fonética sabe da língua então eu: tenho eu sempre: dou sempre passo um: uma olhadinha né no no: nessa questão fonética e tal da língua ... às vezes quando to esquecido de alguma coisa eu “caramba como é que ... eh eh como é que eu vou associar” mas é: porque ... eh: j/ tem coisa que já vem automático né assim a gente pensa na palavra e já pensa na transcrição dela né

S: uh: ... então sai tudo da cachola mesmo

C: é ... é ... vai depender da situação em que tá a aula né

S: então ta ... não porque você disse que coloca no quadro né a:s assim as ah o mesmo fonema em diferentes posições:

C: justamente quais ... né

S: sem preparar isso: isso exige bastante né assim do:

C: é mas eu to acostumado já porque:

S: é?

C: é ... to acostumado porque eu fiz muito exercício de: pegar por exemplo um uma carta inteira ... só com a transcrição fonética e a gente depois passar ela pra: ah: ... escrita né

S: francês de verdade

C: justamente eu fiz muito exercício disso né

S: uh:

C: aí já vem: eh é bem bacana isso é um ((ri))

S: e os alunos gostam dess/ dessa: dessa ênfase assim: fonética?

C: gostam gostam ... bom eu ainda não vi nenhuma reprovação não ((rindo)) sabe assim por parte deles

S: eles se esforçam pra fazer o:

C: se esforçam se bem que tem uma dificuldade GRANDE assim né ... tem ... alguns têm mais outros têm menos ah eu vejo que o pessoal que já teve contato com língua estrangeira têm mais facilidade em: adquirir outros fonemas né

S: uh:

C: e: aqueles outros que ainda não: tiveram contato têm: ainda aquela ... né

S: travado aqui ((ri))

C: trava mesmo é ... é

S: ta muito bem / então: eu já sei como é que eu vou fazer pra corrigir os exercícios e o resto? ... que mais que ... que mais que eu tenho que fazer na aula de segunda

C: o que? ... bom eu tô: ... eu tô querendo que eles façam mu:ita produção sabe ... coisinha besta assim diálogos peque:nos né ... pra ir pegando a:s aquela:s ... pra ir desconstruindo aquelas coisas que eu: / que eu já sei que eles vão fazer sabe?

S: uh

C: aí: quando eles colocam ... aí é: é tipo uma armadilha sabe? ... “eu vou passar isso aqui pra: eles / REALMente eu sei que eles vão colocar assim” ... tipo: ((ri))

S: que maldade

C: é tipo: ... uh: que a gente fala né “muit/ eu tenho muitos amigos” né ... aí em francês a gente tem que botar um determina:nte ali né “*j’ai beaucoup d’amis*” uh?

S: uhu

C: tem um: *de* né ... aí eu deixo eles fazerem né uma: redação uma coisinha que eu sei que vai sempre entrar um negócio desse / que eles vão associar ao português né ... aí é: ... o o o o: ... a linhazinha que eu tenho pra: ((rindo)) conduzir essa: né

S: mas aí: eh: a a o plano é então pedir essas produções pra eles trabalhar individualmente?

C: dupla geralmente é dupla é

S: ta: e aí eu dou um tempo pra eles fazer isso: é?

C: uhu

S: pra eles escrever por exemplo um diálogo né

C: é

S: eles vão escrever na dupla e tal e: enquan/ e: eu vou ajudando?

C: ah ... sim quando eles pedem alguma: dúvida né “como é que eu digo isso?”

S: só se eles pedirem

C: é quando eles pedem né

S: ta ... porque po/ e se: eu perceber assim: eh: eu to passando e olho e vejo que ele já fez esse erro já percebo esse erro ali

C: não aí eu aponto mesmo

S: na hora já: falo pra ele

C: “oh reconstrói isso aqui” mas eu não aponto como é o certo né eu digo “olha revê isso aqui”

S: ah:

C: ta?

S: certo

C: “refaz isso aqui:” aí ele vai dizer “como é que é?” ... “reflete um pouco” né

S: ta:

C: aí: porque: eu sei que eles já viram né eu passei então: agora quando é algo que: eles não viram ainda aí é lógico que eu vou: né

S: ta

C: dar a a: dica mesmo ... falar no:

S: aí então aí eh ... se é um: diálogo depois eu eu peço pra eles

C: justamente é

S: fazer o a encenação ali né?

C: aha uhu

S: aí eu ... aí: chega na hora que eu queria lá “faltou o:” faltou o que mesmo no: ... “j’*ai beaucoup*” ... como é que é?

C: *beaucoup d’amis*

S: *beaucoup d’amis* faltou o *de* ali né?

C: é

S: aí: eu: na hora eu falo ou: eu espero [eles terminar o diálogo

C: [não quando eles terminam o diálogo né: aí: eu aponto né ... aí vou lá no qua:dro e digo “olha ag/ essa frase assim ... a gente usa tal: né o determina:nte quando tem sempre um: né um advé:rbio a gente sempre coloca um determinante após né *beaucoup de moins de* né

S: uhu

C: *autant de*” ... certo?

S: uhu: e aí então eu faço: eu faço no quadro também essa: esse apontamento

C: fa:ço uhu

S: e se eu perceber um erro que eu sei que não é: ... que não é do nível deles eu faço o que?

C: não ainda não aconteceu: ... não ... porque: agora:

S: se a/ uh uh assim eu quero dizer se se eles fize:ram e eu perceber que eles erraram alguma coisa de um tempo verbal que eu sei que eles não aprenderam ainda

C: ah: eles querem usar alguma coisa que:

S: é

C: tá bem avançado né então

S: é ... aí eu faço o que?

C: não ... eu posso até: dizer né: mas eu digo “olha você poderia ter feito de uma forma mais simples o que você já sabe usar né? ... isso aqui você vai ver daqui alguns semestres que: a forma certa seria t/ assim: mas você pode usar com o que você já ta aprendendo você já sabe falar né ... então procura: usar o que você ta: aprendendo né”

S: ta

C: porque: pronto aconteceu de um aluno: eu passei pra eles escreverem uma frase uh no *passé composé* né alguma coisa que eles tinham feito nas férias né e tal pra saber como é que tava o: o francês deles né: e: como é que aí:

S: isso do nível:

C: dois foi no dois né ... pra ver como é se eles tinham aprendido mesmo o *passé composé* e tal ... aí: tinha um aluno lá que colocou várias coisas querendo botar várias ideias no: subjuntivo né ... aí eu disse “oh tenta usar o *passé composé* aqui né seria assim: no subjuntivo né mas:” aí ele disse “não é porque eu tive dando uma olhada na na internet e tal:” ((ri)) ... eu disse “eh: mas ... espera chegar que tu vai ver a direitinho né ... daqui algun:s alguns semestres tu vai saber esse verbo né”

S: querido queria mostrar que sabia viu?

C: é: ele queria

S: esforçado ((ri)) ... legal ... certo e o que mais Celestin ... pra segunda-feira

C: pra segunda:

S: ta você começou a falar ali que você queria fazer eles eh: produção né fazer eles produzir bastante

C: é:

S: daí eu te cortei e você não falou mais disso ... quer continuar falando disso?

C: sim da produção né

S: é

C: o o livro ele: passa várias ... proposições assim pra gente: né pedir produção escrita né ... e aí a gente vê tanto a parte escrita como a oral deles ... né

S: uhu:

C: e: ... ah é isso né / essa questão do do: erro eu acho muito bacana que: é é: errando que eles vão vendo né que eles vão perceber:ndo as coisas porque se simplesmente eu apo:nto né um uma regra ... né e/ eu acho que: que demora mais um pouco pra eles captar do que eles fazendo errando e depois eu mostrando como é o certo porque eles já vão né se tocar ali ... né eu acho que é mais ... eh chega mais rápido neles né o: conhecimento

S: mas eh: e essas essas produções escritas como é que eu v/ como é que eu: encaminho elas assim ... que: que instrução eu dou: o que que eu falo pros alunos na hora de fazer essa produção

C: é é bem claro lá quando pede tipo: ... eles dizem já o contexto em que tá inserido né tipo “você está numa: por exemplo você está dentro de um: de uma de uma loja né ... aí você quer compra:r uma calça e uma blu:sa”

S: ta:

C: né então a vendedora lhe diz o preço e tal e:” já é algo bem ... né então: não dá muita

S: então é só: é só: organizar os alunos

C: é pelo menos nesse primeiro semestre é assim né ... aí depois no segundo já fica mais aberto né aí já: ... já deixa mais: criatividade pra eles né fazer

S: ta: ... mas mesmo assim eu: eu preciso organizar os alunos nos grupos só: nas duplas e: e dizer “oh é exercício tal de tal página d/ do: livro”

C: uhu

S: é isso?

C: isso

S: ta ... que mais?

C: o que mais? ((ri)) bom ... tipo o que?

S: não sei o que m/ o que mais eu vou precisar fazer segunda-feira pra dar aula no teu lugar

C: bom eh eh sempre e/ eu to eu to sempre procurando usar alguma coisa assim: diferente né ... ou uma ima:gem jogar uma imagem ... né ou: sempre trazer algo fora do livro porque eu eu: pego vários métodos que eu tenho em casa ... né que ensinam aquele MESMO conteúdo aquele mesm/ né ... e: e aí eu fico comparando né um livro e outro né e sabe eu “rapaz isso aqui tá mais bem abordado” ... né aí eu vou lá escaneio ... né a a: imagem e jogo no quadro né que tá mais bem apresentado certo conteúdo

S: ta:

C: né tipo: eles vão ensinar vocabulário de: família ... né aí tem uns que só botam os nomes né aí em outro livro tá: a imagem da família toda né aquela cara de um velhi:nho então bota o vô: né a vó e tal então acho que fica mais fácil né de eles sabe sem precisar de eu tá né traduzindo

S: uh

C: né porque quando você só tem a palavra ... aí eles vão dizer “ah o que é isso?” né mas quando tem lá você joga a imagem eles já vão associar automaticamente né ... então vê lá um: senhor de idade né com a bengalinha e tal aí ele vai dizer “ah aqui é o avô” ... né então facilitar dessa forma né

S: ta e pra segunda v/ uh uh: você já pensou o que que vai ser essa [coisa diferente?

C: [pra segun:da ... bom eu eu preparo as minhas aulas da semana no domingo ... né que é quando eu tenho ((ri)) um um uma horinha assim pra pra descansar e bota:r a as ideias em: ... em prática né

S: uhu

C: ma:s assim eu pretendo: ... bom pra o francês dois eu já tenho mais ou menos né / que eu trabalhei com o francês dois no semestre passado então já tá mais ou menos encaminhado né essa ... eu tô só fazendo alguns aju:stes de alguns materiais que eu usei que não foram tão proveitosos né ... e: to dando uma: reformulada tipo ... eh: vai entrar o conteúdo novo né sobre: eh: ... sobre o: *imparfait* né que é o imperfeito

S: uhu

C: aí eu vou: já trazer porque eu tinha: feito: eh: ... e/ eu vou usar o mesmo texto que eu usei o semestre passado que foi muito bom né ... trazer aquele que: eh sobre: é de Raymond Queneau que: ele: ele faz um exercício de estilo né ... ou seja ele escreve um: um: uma anedota né uma coisa bem curta e: ... faz em noventa e nove formas diferentes ... tipo: ele fala: com hesitação né ou: com pessimismo ou com precisão tipo: eh: “às dez horas e trinta e um minutos e quarenta e um segundos da manhã na rua tal e tal a: não sei quantos centímetros de distância e tal” então ((ri)) cada partezinha é muito interessante é muito bacana de de: de ver né: comparar assim aí eu vou pegar o que ... que eles já viram o *passé composé* né pegar uma no presente né que apresenta a MESMA história no presente ela no *passé composé* e ela no imperfeito e pedir pra eles né: verem a diferença ali ... né porque a a eh os alunos quando tão nesse: nesse nível quando entra do *passé composé* que é MUITO complexo né ... dá uma dificuldade grande assim pra os alunos conseguirem absorver e quando ENTRA no: no *imparfait* e pra usar os dois tempos né simultaneamente aí dá aquela confusão ... pra eles entenderem qual é o contexto que vai usar o *passé composé* ou o *imparfait*

S: uhu

C: né ... aí pra isso esse texto ele ele: dá essa né mostra bem o contexto qual a diferença né DESSE contexto pra esse

S: uhu:

C: então eu já esclarece melhor o aluno de: do uso desses verbos

S: e você decidiu usar esse: esse texto de novo então

C: justamente vou usar ele de novo porque foi muito bom assim: ... foi uma indicação

S: e vai usar essa semana isso:

C: é

S: ta então: digamos que eu vo:u que eu vou usar esse texto o que que eu tenho que fazer ... pra: pra us/ pra botar ele na aula ... em que momento da aula ele vai entra:r ... como é que eu vo:u eu eu tenho que fazer cópia pros alu:nos

C: é

S: como é que vai ser

C: vou fazer cópias né

S: uh

C: o texto é bem curto né é uma página assim bem pequenininha ... e: [eu vou

S: [mas vai ser no começo

na metade no final da: [aula / vai ser

C: [não / eu vo:u eu vou explicar logo a a: o ponto gramatical né ... vou introduzir e depois eu ... entrego o texto pra eles olharem

S: ta:

C: né

S: e digo o que?

C: aí eu vou entregar os dois textos né no no: *passé composé* e no: no *imparfait* pra eles verem ali e perceberem né / perguntar o que que eles perceberam / o que é que tem de diferente ali né

S: mas tem que dar um tempo pra eles lerem também o: [texto ou não

C: [não / eu vou ler junto / sempre leio

S: ah: ler / eu leio em voz alta então

C: é
S: ta
C: leio com eles né
S: ta leio em voz alta os dois já ao mesmo tempo?
C: uhu
S: assim leio e de/ logo em seguida leio o outro e daí faço a pergunta ... “ta qual f/ qual é a diferença o que quer dizer um o que quer dizer o outro?”
C: uhu
S: nesse sentido aí
C: justamente é
S: ta ... e se nenhum aluno responder nada
C: bom ... uh:
S: ou eles costumam responder
C: vão porque assim: é algo assim: fica bem evidente não é algo ... não precisa procurar muito pra: pra perceber ali né
S: uh
C: na da situação que se fala né
S: mas e: que tipo de pergunta eu eu: f/ que tipo de resposta aliás eu espero dos alunos
C: que tipo?
S: é ... porque aí eu vou perguntar “o que que tem de diferente nos dois textos” aí um aluno vai dizer “ah: um é mais engraçado que o outro”
C: não: ((ri)) não ... eles vão vão perceber o seguinte ... pelo pelo que eu vi na no semestre passado né ... “bom mudou o tempo” “certo ... né ... e: esse tempo aí mudou em alguma coisa o sentido ... né a situação ... em si?”
S: ah então eu tenho que perguntar isso né
C: justamente ... porque eles vão dizer que o tempo de: de imediato eles vão dizer que o tempo verbal usado num texto vai tá diferente do outro né algo bem: evidente mas talvez eles não entendam qual é a mudança ali ... do contexto né ... em si né ... de que um: um tempo verbal descreve e o outro ... né já vão: ficar com essa dificuldade ali: não vão ainda né aí depois eu vou esclarecendo “se eu digo assim por exemplo ... uh: ... *“un jour j’é/ j’étais à l’université* né eu ESTA:VA na universidade ou: se eu digo assim: ... *un jour je suis allé à l’université* ou seja um dia eu FUI à universidade qual a diferença de eu ESTAVA e eu fui né”
S: uhu
C: aí fazer essa ... sabe?
S: ta mas aí eu eu pergunto esse tipo de coisa pra eles assim na aula
C: justamente
S: eu digo pros alunos “ah se é o a mesma frase aparentemente com o me/ com o tempo verbal diferente ... o que que mu:da porque que eu falei isso: uh nesse momento e essa naquele outro” ... nesse sentido assim é?
C: uhu
S: ta: e o que mais do texto: / tem mais algum exercício sobre o texto?
C: exercício?
S: ou: / enfim depois de le:r de ver o que que tem de diferente tem mais alguma coisa:
C: é / eles fazem o os exercícios que tem no livro ... tão bom
S: do: desse texto do: escrito nos dois tempos verbais ... é isso?
C: não
S: não ah ta
C: porque:
S: não eu to falando desse desse aí da: né

C: ah:

S: de comparar o: o *passé composé* e o: imperfeito né

C: uhu ... não é só pra eles perceberem mesmo né a: a diferença do tempo ali né

S: e se tiver palavras que os alunos não sabem?

C: ah sempre vai ter sim eu vou fazer a: esclarecer o: ... o o texto né o:

S: mas eu espero os alunos me perguntar ou eu já vou dizendo

C: não eu vo:u perguntando né “ficou claro aqui e tal” vou parte por parte né no: no texto ... lendo junto então fic/ “essa palavra aqui: vocês conhecem? Não?” se tiver alguma coisa assim algum conteúdo bem: ... tipo porque a palavra ... ela: em certos contextos né ... uh uh porque o seguinte tem muitas palavras que a gente dá a tradução ... aí: o aluno: acha que aquela palavra só pode ser usada praquilo né então pra certa coisa ... eh o: a o ruim da tradução é isso né ... aí: o aluno fica acostumado a ver aquela palavra em certo ... contexto

S: uhu

C: mas quando a gente vê: a mesma palavra em OUTRO contexto e tal eles já não entendem mais “porque: ele te/ botou essa palavra aqui que: não tem sentido nenhum né e tal” aí eu vou né daí: explicar as vária:s vários contextos em que aquela palavra pode ser usada né

S: ta:

C: aí é um: uma coisa bem: que eu acho importante fazer né porque: eu mesmo já vi tanta palavra que professor que o professor NÃO EXplicou né tipo eu vi uma palavra lá: aí o professor “aqui ta assim:” mas não explica em: outros contextos né não: não usa ela em: outros contextos aí depois eu vou ler algo e: encontro a palavra e “mas o meu professor tinha dito que era isso ... né mas e aqui não tem nada a ver aqui: não ta: fazendo sentido e tal” e o professor não tinha me explicado isso né

S: uh

C: então é eu acho importante: explicar né assim a: polissemia da da: da palavra e tal

S: então eh: mesmo que seja uma palavra no: no texto ex/ tem UM sentido tentar explicar os outros também

C: justamen:te é

S: falar “ah: vocês vão encontrar também o: querendo dizer isso:” mas isso tudo te/ falando em francês ... né?

C: isso

S: explicando o sentido da palavra

C: é:

S: e se os alunos não entender?

C: enten:de eles já eles já tão acostumados já

S: é?

C: porque assim a a aluna que tava com MAIS dificuldade né ... ela não foi mais ((ri))

S: isso no dois ah sim que é claro no dois é

C: no dois é ... eu acho que ela viu que não: não ia dar pra: da:r eu ia falar com ela ... né que eu pensei em falar com: A.C. ((coordenadora)) né que é a coordenadora da da da ... de de: francês ... e: falar pra encaminhar ela pra uma turma de francês um

S: uh

C: né porque: seria melhor pra el/ porque ela estudou francês há não sei quantos anos atrás e: fez uma prova de nível querendo entrar no francês dois né assim quando a pessoa já tem alguns ANOS de estudo fica ... mas com um semestre só parece que: é perdido né não: não fica nada ... né e: ela ... uh verbos assim que eu apontava ... eh: tipo um verbo: bem u:sado tipo verbo *aller* aí ela “o que é *aller*?” ... quer dizer eu queria a conjugação do verbo e ela não sabia nem o sentido do verbo

S: nem o sentido do verbo

C: sabe aí eu: disse “não tem condições de ela ficar nessa turma” e ela nem foi mais né não precisou nem eu ter essa conversa com ela ... né mas: o resto assim dos alunos têm já: conseguiram entra:r num nível eu to vendo que já deu uma equilibrada mais no nível da turma sabe ... e: é isso porque: cada um veio de: turma diferente

S: uh:

C: então cada professor teve aquela forma de: de trabalha:r né ... eh: alguns frisaram mais a questão da escrita: e outros a a a: questão da da: de de do: do oral né aí já tem aquele desnível então: eu tento: abordar todos o:s né tanto escrita oral como: né ... pra dar da:r aquela equilibrada na: no pessoal né

S: é: que agora tem que ser a tu/ a tua turma né

C: justamente é

S: agora é tua ... ta e: e aí você falou que do: livro né quando eu perguntei ali dos exercícios você falou “ah não os do livro” eh: ... tem alguma coisa pra falar do: do exercício do livro?

C: do livro? ... eh: eu uso o assim: quando eu vejo quando tem uma atividade extra né que eu quero m/ mostrar na sala aí eu peço pra eles fazerem os exercícios em casa ... quando não: a gente faz um ou outro quando tem dois exercícios do mesmo: assunto do mesmo tema aí: eu de/ a gente faz um e o outro eu passo pra casa

S: uhu:

C: né quando é: eh: ... quando é um: um assunto bem: ... fácil que eu vejo que: é bem: né que não: não traz tanta dificuldade aí ... eu passo naturalmente e peço pra eles fazerem e a gente ... né mas quando é algo mais complexo aí eu trago algo diferente pra: conseguir né extrair melho:r né aqueles assun:to e trabalhar melhor ele

S: e como é que eu deci/ como é que eu sei que é um assunto fácil ou é um assunto complexo

C: porque eu aprendi né ((ri))

S: ((ri))

C: porque eu passei por isso também: e vi a dificuldade que eu tinha em certos assuntos e outros não

S: é:

C: né ... é ... mas às vezes eh tem a: porque: tem a questão também da dificuldade é

RELATIVO né ... às vezes o que: é difícil pra mim pode ser fácil pra outros né ... mas: assim: no GERAL é o que eu vejo né ... mas quando eu vejo que tá mesmo emperrando ... alguma coisa assim simples aí: eu vejo que a dificuldade é mesmo no português

S: uh:

C: né eu vejo que a dificuldade é mesmo no português ... porque: pronto eu eu: eu passei um ano dando aula de português pra um francês ... e: toda vez que eu passava uma redação ... faltava coerência ... né ou aliás: faltava coesão ali

S: ta:

C: coerência aliás né coesão o texto tava muito coe:so né mas: ... não tava coerente ele começava com uma ideia: e depois ficava uma ideia meio: distorci:da e no final t/ tomava um fim totalmente ... estranho

S: isso quando ele escrevia em português

C: quando escrevia em português ... né ... aí e eu via que ele tinha um: um conhecimento de português já bacana né assim conhecia muitos léxicos

S: uhu

C: aí eu pedi pra ele fazer uma redação EM FRANCÊS ... né e foi que eu vi que a dificuldade também não era só no português era no francês também né daí tinha que sanar essa coisa que vinha já da língua materna né ... e: o que acontece muito é isso né por exemplo você fala ...

uh: por exemplo numa numa: aula ... uh: “quando nós temos o objeto direto ... numa fra:se né a gente usa auxilia:r *avoir*” quer dizer o aluno não sabe o que é um objeto direto ... como é que eu vo:u né ensinar um assunto de língua estrangeira se ele não sabe nem em português o

que é um objeto direto ... né aí eu vou pra: o português ... né eu tenho que fazer esse e/ esse: ... né porque eu mesmo tem coisas pronto ... eu não sabia: eu nunca tinha usado o: o o o o: mais que perfeito é que a gente não usa né ... geralmente ninguém sabe nem o que é p/ mais que perfeito em português né?

S: acha que é sacanagem né?

C: é ... eu vi só: só um poema que eu li uma vez na vida e tal que: que tinha um: um tempo verbal desse então a gente não não percebe né que existe duas ações ali dois né ... duas ações no passado e que uma é anterior à outra

S: uhu

C: aí pra explicar isso eu venho pro português né ... né ... e algumas coisas não dá pra explicar na língua estrangeira

S: mas aí quando tu explica coisa em português tu fala português na aula

C: não: eh q/ quando eu posso usar o: francês né dependendo do nível da turma também se ela tiver conseguindo acompanhar as explicações ... aí eu faço a explicação mesmo do português em ... francês ... né ((ri))

S: ta certo ... ta então: ah ah ah: mas e como é SEI que o problema tá no português e não ta no francês?

C: que ta?

S: como é que eu descubro isso?

C: bom tem tem: tem algo tem coisas que são bem: assim evidentes tipo: eh: essa questão do determinante ... né tipo: ah: “*je mange beaucoup de fromage*” né aí a gente faz “eu como muito QUEIJO” não tem o determinante né

S: uhu

C: e não “eu como muito DE queijo” né a gente não fala isso ... então eu vejo que isso aí é uma associação né do: do português já né

S: uhu:

C: ele ... aí: mas tem coisas que é ... falta de: conhecimento do português mesmo porque: tipo regra gramatical de de: conjugação de verbo né ... às vezes eles não sabem o que é um: um um um complemento dire:to um complemento indire:to

S: pois é mas aí como é que eu identifico isso que eles não sabem o que é um complemento que eles não sabem o que é um objeto direto ... como eu identifico:

C: como?

S: é ... como eu vou saber [se os alunos sabem isso ou não

C: [não até tem uns até até até dizem né ((ri))

S: ah é?

C: é: dizem “professor eu não entendi a explicação aí:” né ou:

S: porque tu ta falando “aqui é o complemento aqui é o objeto direto” e aí:

C: justamente é

S: e eles [dizem “professor eu não:”

C: [é pega por exemplo o:s pronomes y e en ... né que subentende algo que já foi d/ dito né

S: uhu

C: uh “*j’y vais*” né “*j’y vais où?*” “*À LA plage*” né então esse y ele vai eh: substituir o: *à la plage* né?

S: uhu

C: então porque: substitui e e: não é um: *en* ... né porque y e não *en*? ... por causa da preposição ali quando eles não entendem que ... eh por exemplo é um complemento indireto ... né eles não entendem aí eu digo “é indireto porque TEM a preposição certo ele é introduzido pela preposição” “ah: sim” né

S: uh:

C: aí já fica mais claro né ... aí “que preposição é essa?” aí tem que ser a: preposição especifica pra *uj/* usar o: *y*

S: uhu

C: né aí: “e e quando coloca o *en* né que tipo de pres/ de preposição tem?” ... né eu vou lá apontar vou lá mostrar todas as possibilidades que se usa aquele pronome

S: mesmo que no livro não não tem tudo isso

C: não: não tem o livro ele: ... assim eu eu acho esse livro ele muito pobre em em em: imagem em detalhes sabe?

S: uh

C: e: assim e pronto tem: assuntos que ele bota ... eu não eu mesmo eu não faço isso ... tipo ensina: eh *je vais tu vas il va* ... né numa lição: aí as TRÊS pessoas do plural coloca DUAS lições mais à frente

S: uh:

C: eu não acho interessante ... sabe porque o pessoal já fica “e como é que eu digo em: em ... né nós né” ou às vezes eles querem escrever algo e querem botar o nós ali dentro né ... então eu acho que: tempo verbal né ou: um verbo ... tem que: ensinar todos né eu tu ele nós vós eles né ... não não acho: não vejo necessário botar só as três primeiras pessoas do singular e depois as três pessoas do s/ do plural

S: uh ... ta: então essa explicação toda f/ faz mesmo que não: que o livro não não diga assim por exemplo ah o livro não prevê que é pra em/ que é pra ensinar o que que é o complemento e o: prep/ preposição então essas coisas vão: né o livro não prevê que: que é pra fazer faz igual né [se perceber que é isso que ta: ... o problema

C: [é porque assim: ah un/ o livro ele é feito por uma ... quem sabe o contexto GERAL né pra aluno estrangeiro então estrangeiro pode se:r um chinês pode ser um russo né pode ser um africano pode ser um brasileiro e cada tem língua tem suas particularidades né que vão causar por exemplo tem dificuldade que: um brasileiro tem que um: um chinês não vai ter ... né de estrutura mesmo da língua ... então ah o livro bota lá né mas cabe ao professor né apontar esse esse: esses meios ali que: vai ver que: complica mais pro aluno ... né ... fazendo esse paralelo com a língua materna

S: pois muito bem ... sim então eh do: do francês dois é a esse texto né do: que é o material extra que você falou que ta tentando sempre trazer alguma coisa a mais

C: uhu

S: do francês um alguma ideia do que vai ser

C: não francês um eu entrei na: segunda unidade ... né porque: cada unidade são quatro lições né

S: sim

C: aí to na segunda unidade ... ah: pronto eu vou entrar na ÚLTIMA lição da segunda unidade agora ... tá bem: adiantado o conteúdo né

S: é?

C: tá: eu to conseguindo deixar bem em dia assim ... né meu programa todinho das aulas do do: semestre todinho se: se não entrar em greve se Deus quiser ((ri)) tomara né

S: vai saber

C: é ... ele já tá todo: organizado né porque: semestre passado ah: foi um sufoco pra encaixar essas aulas nos horários e tal na: dentro do: do programa e esse não eu to: me prevendo pra deixar uma margem assim de duas aulas certo de de de: ... de adiantamento pra eu poder também ter essa margem de: de trabalhar né então eu vou: acabar meu programa antes ... né o CONTEÚDO pelo menos antes né ... e: graças a Deus eu to conseguindo manter essa: essa ordem né na: do programa e:

S: então tu já tá na quarta lição da segunda unidade é isso?

C: eu vou entrar é

S: ou na quarta unidade da segunda lição

C: não é:

S: enfim

C: na: quarta unidade: ... quarta lição da segunda unidade

S: da segunda unidade uhu: e já: já tem alguma previsão de qual vai ser o material ou não?

C: eh essa essa unidade agora: porque a última: unidade a últim/ a última lição da da unidade é é são bastante exercícios né

S: uh

C: então tudo que é abordado antes a quarta unidade ela revisa ... né a quarta lição aí só vai ser mais exercício ... pedir pra eles pegarem lá né que tem no: no guia pedagógico eles têm algumas fichas eh: que é copiáveis né

S: ta

C: pra gente dispor pros alunos né são três páginas assim que revê TODO o assunto que foi visto

S: ta: ta

C: né ... é só pra fixar né vai passando a lição e fixando né

S: mas aí ent/ a: aula toda são esses exercícios aí

C: esses exercícios é pra:

S: e vai fazendo o exercício e corrigindo ou: dá [um tempo pra eles fazer todos

C: [não eles tiv/ eles tiveram tempo pra fazer em casa né que eu já passei na aula anterior né “peguem né na na: xerox e façam que a gente corrige ... aula que vem”

S: então a aula é pra corrigir exercício agora

C: é só corrigir e: passar algumas coisas que ficaram ainda perdidas né revisar alguma coisa que ainda não: não ficou muito clara ... né o o que eu gostei nesse livro foi isso né porque CADA unidade tem: um exercício de fixação ali alguma coisa pra: GRAVAR mesmo

S: uh:

C: né porque eu outro:s métodos eles vão unidade um: dois três quatro na OITO que eles vão faze:r uma né um: re/ recuperar tudo que foi dito LÁ na primeira né ... então ele ele não tem uma margem muito grande pra fica:r né ... eh: pra se lembrar também disso

S: pois é fica muito longe né

C: é

S: muito bem então Celestin

C: é isso

S: muito obrigada

C: nada

S: mais uma vez obrigada pelo seu tempo

Sessão: 7**Local:** ambiente dos professores – CCHLA / UFPB**Data:** 05 de outubro de 2012, 17h

S: Celestin... eh: como faltam duas sessões então pra fazer as duas últimas ... então hoje e possivelmente mais agora no final agora de outubro ou começo de novembro ... depende do teu calendário na nas tuas turmas aqui na extensão

C: uhu:

S: eh: e aí eh bom daí depois tu me fala em que pé que an:da e como é que tá o calendário da extensão ... tu já sabe quando é pra terminar a aula?

C: é o mesmo do do do da

S: da graduação?

C: da graduação é ... começo de ... dia seis de de novembro então tem que tá entregando já tudo

S: ta ... então tu vai faze:r as provas finais na última semana de outubro ou na [primeira de novembro?

C: [de outubro é dia trinta e um eu to já: fazendo tudo entregando já eu quero fazer as provas já dia vinte e oito porque na verdade ... eu acho que é um período que: passou um pouco do que seria pra repor aí

S: uh ... passou será?

C: eu acho que sim

S: é b/ bom é que de repente eles botaram coisa a mais pra: ... porque sempre tem a mais né a mais no calendário da universidade

C: é

S: sempre é nunca é assim certinho

C: é pelo menos na UFRG tá terminando já o semestre né o que o que ficou do semestre já ... ta terminando

S: aonde: ... aonde:

C: na na na no Rio

S: no Rio?

C: é

S: é porque eu acho que o Rio entrou depois da gente

C: entrou depois ... é tem isso também

S: tem isso ... eles não ficaram tanto tempo em greve

C: é verdade a gente foi a primeira a entrar e a última [a sair né?

S: [e a última a sair normal né?

((risos))

S: e a ... e como todas as outras sem conseguir nada

C: é.

S: mas enfim ... vamo lá

C: realmente

S: bom ... eh: então nessas nessas duas últimas assim ... eh: você lembra do procedimento né: que a ... a a o procedimento é ... ah: uma suposição uma brincadeira na verdade de que EU vou te substituir nas tuas aulas ... e a tua instrução deve ser: no sentido de que eu aja como o Celestin age no sentido de que as pessoas não percebam essa troca ... se isso fosse possível né?

C: uhu

S: eh: ... aqui na extensão ta? ... não confunde com Codisma porque daí vai me complicar ((risos)) mas agora então assim eh eh nessas duas últimas ... eu gostaria que tu tivesse como ... que tu fosse dar a instrução como se eu fosse eh eh como se eu fosse uma pessoa que nunca dei aula na vida ... como é que você ensinaria como é que você instruiria uma pessoa que NUNCA deu aula na vida a dar aula no seu lugar ... no seu próximo trabalho no seu próximo dia de trabalho aqui na extensão ... cert/ então assim ... esquece que eu sou professora de ling/ porque na verdade eu sou professora de inglês e não de francês e isso já muda alguma coisa mas esquece eu não sou professora de nada ... talvez eu seja professora de português não sei né mas ... vamos supor que deu um problema alguém vai ter que dar aula no teu lugar tu pegou alguém aqui na praça da alegria vamos botar ela lá na tua sala pra dar aula mas ... o que que tu instru/ como é que tu mostra pra essa pessoa o que que ela precisa fazer pra que os alunos não desconfiem que tu pegou qualquer um e botou pra dentro da sala

C: uhu

S: ta então a brincadeira ... muda um pouco as regras aqui: né ... então como é que como é que a pessoa que nunca deu aula vai dar aula no teu lugar o que ela precisa fazer? ... certo?

C: certo

((risos))

C: bem complexo ma:s ((ri)) ... pois é ess/ tem coisa que a gente só aprende fazendo né? ... tipo por mais de dica que a gente rece:ba e tal chega alguém: e diz “faça desse jeito faça daquele outro jeito” ... só você tanto dentro pra dize:r “po/ é assim ... né é assim que vai funcionar” né e tal ... porque lidar com gente é isso lidar com gente é uma coisa que: ... molda muito né

S: mas se tu quer que essa pessoa aja exatamente como é você já é mais fácil

C: é ... é

S: né porque não é pra essa pessoa fazer o que ela acha que tem que fazer não ela tem que fazer o que o Celestin faria

C: é.

S: então é diferent/ sim eu concordo plenamente contigo ... tem coisas que é só: na sala de aula que a gente aprende

C: é

S: tu pode estuda:r ... [QUARENTA anos a fio

C: [mas assim ... ((risos))

S: né então ... como a pessoa tud/ o que a pessoa precisa faze:r ... eh: exatamente assim “olha fulaninho você vai chega:r você va:i eh ... se vestir DESSE jeito vai fazer ESSAS coisas vai olhar pros alunos desse jeito” tudo ... tudo tudo pra pessoa se ... né um passo a passo assim “primeiro faz isso depois faz aquilo depois faz aquele outro” ... como é que você instruiria essa pessoa pra

C: eh acho que um dos pontos assim essenciais ... é a forma como você fala

S: uh

C: né porque se você fala: ... né fa/ hesita:ndo né você fala: ... sem segurança no que diz os alunos não vão dar crédito não

S: ta

C: então a primeira coisa é a forma como você fala tem que falar com um ... ser conciso no que diz né ter ... aquela coisa passar segurança pro aluno ... na forma de falar ... né ... e o:

S: você pode dar um exemplo disso?

C: um exemplo?

S: é

C: por exemplo

S: lembra que é uma pessoa que nunca deu aula então você:

C: eh

S: seja bem minucioso aqui

C: ta você vai: ... passar algo assim dizendo “eu acho que é assim e tal” né: “acho que isso aqui bota aqui” ((apontando para o quadro)) você diz ou se É OU NÃO É né? você não pode dizer “eu acho” / se você não sabe aí você diz “é / isso aqui eu não sei” né ... se você sabe você diz “é assim” ... né mas você afirmar coisa que não sabe ... né que não: não tá certo de que seja ... né e aí exige uma preparação também conhecimento / você tem que tá ... né ... ali seguro do que tá dizendo né mas o: você tendo ... o/ o/ é muito importante o conhecimento né você: se não tiver o conhecimento pra fazer aquilo realmente vai ... criar essa insegurança né

S: uhu

C: conhecimento é algo que: ... importa muito ... eu me lembro que a: ((riso)) a: primeira aula que eu fui dar lá na extensão ... né fo:i ... *punk* porque ... era ((riso)) a primeira aula era eu e vinte e cinco alunos ... né eu cheguei né os alunos tudo mais velho do que eu ...

S: ((riso))

C: e tipo: eu me senti com um medo muito grande mas eu disse: “rapaz não: ... po/ ninguém sabe: mais do que eu né aqui ... e do que eu vou passar né então ...

S: bora lá

C: não tem necessidade de eu fica:r” ... né mas ... até a gente se acostumar com essa coisa né ... de: porque eh ... é aquele momento assim quando você vai preparar aula até num ... quando vai preparar aula ... você quer olhar tu:do pra ver se você conhece tudo aquilo ((riso)) ... né?

S: é verdade

C: pra não tá nada fora ali da linha ... e você cria aq/ um roteiro ali pra seguir ao pé da letra né? ... hoje não eu to: mais no improvisado

S: uh

C: sabe eu preparo e eu digo “rapaz talvez se não funcionar isso aí eu vou botar assim” né eu penso numa forma mais ... aberta pensando sempre num plano B C D né? ... dependendo de como a aula tiver sendo conduzida então o termômetro pra isso vai ser os alunos

S: ta

C: né eu to dosando através dos alunos ... tem aluno que ... tipo em: não: dá certo aquele exercí:cio aí eu pego de uma hora pra outra aí eu digo “ta vamos fazer isso agora” né com/ el/ eu quero passar pra eles que aquilo já tava programado de ser feito ((risos))

C: mas na verdade eu ((riso)) eu invento assim sabe ... to improvisando muito

S: ta duas perguntas então ... que eu anotei aqui pra não esquecer ... tu disse que tu: eh: o: o: que tu ta preparando aula e tu prepara plano a b c e d ta ... como é que tu ENSINA uma pessoa que nunca deu aula a preparar aula?

C: preparar aula.

S: é ... como se prepara aula?

C: certo

S: professor Celestin nunca preparei aula na vida como eu faço?

C: é vai depender do tipo de turma

S: uh

C: também né ... mas se você ... [como é:

S: [não ele vai preparar aula pra tua turma ... pra essa tua eh essas duas turmas que tu tem aqui

C: certo ... ah já sabendo o tip/ você já sabendo o perfil da turma ou como é que: ... né é mais fácil é mais tranquilo porque você pra saber qual tipo de atividade que vai se: adaptar melhor ... e quando você as primeiras aulas eu acho que é as aulas de: de teste mesmo de você ir conhecendo o perfil dos alunos né de: ir dosando ver as dificuldades que eles tão tendo

também dependendo do nível que tá né ... quais são as deficiências que ficaram pelo caminho né?

S: uhu

C: e que deve se:r sanado né então ... as primeiras aulas eu não entro no livro né: primeira segunda aula eu não entro no livro ... o o que é pra se:r né o: ... eu vou fazendo aquela coisa toda de revisão vendo ... qual é o nível deles até então ... porque dependendo tem turma de nível quatro né que: são bem diferente oscila muito o nível da da da turma né tal e tem umas que ficam com uma defa/ uma defasagem na pronúncia né que não foi trabalhado ... o professor às vezes nem pronuncia bem: por isso deixa passar muito erro de pronúncia que não ... né então eu vo:u sanando esses né ... pegando esses pontos né e vou trabalhar em cima dessas dificuldades dessas deficiências que eu enxergo ... que eles apresentam né nas primeiras aulas

S: ta ... mas agora ... pra semana que vem tu j/ é pra usar o livro na sala né?

C: sim

S: então é é ... como é que: como é que a pessoa então prepararia essa aula ... como é que você ensinaria uma pessoa a preparar aula pra próxima semana?

C: pra próxima

S: como é que é o processo de preparar aula?

C: não eu

S: pra alguém que nunca preparou aula?

C: como é que seria? ... sendo: ... se tratando da minha turma ou de uma turma qualquer?

S: da tua

C: da minha

S: especificamente dessa ... como é que é?

C: ta: eu iria explicar a ele né ... lógico subentendendo que ele tem um conhecimento né suficien/ conhecimento da língua né conhecimento gramatical né subentendendo isso

S: ta beleza ... ele é um falante de francês o/ ótimo ok

((risos))

C: então: seria aí: passar instruções de: como conduzir a aula né de fato

S: uhu

C: a condução da aula ... então assim: não não não ficar muito nessa coisa de tradução ... né ... tradução ... né tem que saber também o momento de falar a língua materna e a língua estrangeira ... [né

S: [e que momento é esse?

C: que momento? Va/ vai depender que você vai algo que toca mais próximo do aluno tipo u/ u/ um: ... sei lá uma explicação de: ... de algo muito corrente que é é imediato que ele precisa saber né porque quando você parte pra língua e quando você também precisa da interação do aluno muitas vezes a língua materna não vai permitir isso ... que o aluno vai se sentir bloqueado em falar ... né eu percebo que: por exemplo quando eu pergunto ... se eu digo assim “*Vous avez des doutes?*” ... tem alunos que não falam ... aí quando eu passo pro português “você tão com dúvida?” aí: surge uma pergunta ou seja tornou mais próximo do aluno ali ... né

S: tá

C: quando eu percebo que a dúvida tá e eles não tão conseguindo seguir direito o francês ... aí eu vou ... também dosando mais também essa coisa ... “tá na hora de falar o português aqui que o pessoal tá meio perdido” ... então tem que ver o momento porque quando você desembesta “pa pa pa pa pa pa pa” né ... sem considerar o nível de língua dos alunos ... né então tem que saber dosar isso que pode se/ virar uma faca de dois gumes né é: importante né você: falar a ling/ né a língua alvo em sala de aula mas tem que saber o momento também que: você deve usar a língua materna ... nesse momento que toca mais próximo do aluno né

dele: ... você tá seguindo você tá né situado aí você passa pra ... a língua materna eu acho que: ajuda mais nesse ponto aí

S: então a dica seria olha se os alunos estão con[usos ... e aí parte pra língua materna então

C: [justo ... é

S: pra essa pessoa

C: porque: eu tava com uma turma olha só ... eu tava c/ eu tenh/ uma turma de francês um QUE eu já tava: o pessoal já tava tão acostumado eu falando em francês que eu fui introduzindo introduzindo ... né que eles já entraram naquele ritmo e já tinham o o ritmo de que eu falava né no francês ... que eles se acostumaram a tal ponto que quando eu passava pro português eles diziam “não pode falar em francês professor”

S: que legal

C: tá entendendo ... então assim era uma coisa que ... satisfazia ... né ... e quando eu fui pegar a turma do professor ... nativ/ né: um professor francês que recorria MUITO à tradução ... eu vi que a turma não tava muito naquele ritmo ... aí eu cheguei falando em francês ...

COMPARando com a minha turma né eu achava “não eles devem tá né no mesmo” ... quando eu cheguei e falei só em francês ... com a turma... primeira: hum a primeira reação foi aqui ... né o pessoal abriu os olhos assim: e ficaram “que é isso?” né então eu percebi que não tava naquela coisa né

S: uhu

C: tinha outro ritmo ali: que eu ... imediatamente baixei o nível

S: ta

C: né baixei o nível de imediato assim ... eu percebi que não ... que não funcionava ali então a gente tem que ir engrenando até no ir colocando um olho de um lado do outro até entrar no ritmo de você conseguir fazer do jeito que você quer ... porque os alunos também chegam ... quando é uma turma assim francês um é bacana né qualquer turma de nível um de língua É FÁCIL de trabalhar por que: eles não tão com hábito nenhum ... né então eles tão aberto pra ... sua metodologia ali sua forma de lidar ... quando iss/ quando vem aluno de OUTRO professor e tal que já tá acostumado com uma metodologia e quando é um professor que não tem formação ... em: educação ... né ou seja que não tem: conhecimento ele conhece a língua e tal ele é nativo então tem: liberdade de ensinar mas ele não tem conhecimento teórico de como vai funcionar melhor aquele: ensino da língua né ... então é complicado você ... sanar cada um né desses problemas desses déficit que que fica na no ensino ... né desacostumar os alunos ... tem aluno essa turma mesmo e outra turma uma turma turma AVANÇADA mais ... né de de francês quatro que eu peguei que tava muito acostumada nessa coisa de tradução tradução ... gramática e tradução o tempo todo ... né eu to cortando aos poucos ... como é que eu to fazendo isso? ... levei exercício de: ... eh pra eles ... tentarem ... são propositalmente mesmo frágeis então tem uma palavra que não ... que eu sei que eles não vão conhecer pelo nível que eu sei deles né

S: uhu

C: mas que eles façam suposições do que seria o significado daquela palavra né ... é um exerciciozinho de: associação né de significado

S: uhu

C: e tá funcionando assim to tirando eles do costume ... né de: de tá traduzindo

S: isso tem a ver com a minha segunda pergunta ... você falou ali que tem que ir dosando pelos alunos pra ver se vai se vai usar o plano a plano b ou plano c

C: uhu

S: pra uma pessoa que nunca deu aula como é que ela: ... que dosagem é essa?

C: ((risos)) é complicado né

S: como é que dosa?

C: porqu/ eh: porque você tem que: entrar no que os alunos tão: ((riso)) é complicado ... eh ... é: algo que: que sei lá a gente vai criando uma uma uma: uma percepção meio um: sexto sentido aí de: ... co/ começar a entender o que é que: os alunos tão pensando né? Tem que ser meio onisciente ali

((risos))

C: no momento de: ... é: um: uma habilidade assim que você tem que desenvolver ... não tem como: dizer é ... é assim né é assado ... você ... tem que perceber né ... agora lógico a participação é: é algo que também ... né conta muito ... você não pode fazer uma aula né VOCÊ aqui falando o tempo todo ... né ... e esquecer que os alunos tão ali: tão né tem que tá acompanhando então eu sempre passo ... né pela turma todinha vou pedindo exemplos né por exemplo se eu introduzo um um um: ... um tema de gramática e tal eu saio e dou um: um sujeito e um verbo e peço pra eles criarem uma frase ali eu digo “fulano cria uma frase com esse sujeito e esse verbo aqui no tempo: tal” aí: eu vejo se ele tá seguindo né eu pego assim de supetão mesmo ... né então ali a gente vai: dosando [ali

S: [então essa pode ser uma dica

C: é

S: elabora: ... coisas assim bem:

C: é ou pedir um exercício assim de de de: ... de né de redação ou fazer uma coisa um dialogozinho entre os alunos né?

S: uhu

C: você vê se ele tá conseguindo seguir:

S: mas isso ... eh: ele tem que botar no plano? ... ou isso surge na hora?

C: se isso surge na hora?

S: é ... esse tipo de coisa que tu fez aí ... [por exemplo

C: [é assim ... quando o livro ... ah porque depende do método também que se usa ... [ele foca ... ele foca ... esse método é bastante

S: [tá o método daqui ... esse método que você usa aqui

C: é um método que você pode explorar MUITO BEM qualquer parte ... né tanto: expressão oral né compreensão oral expressão escrita ou expressão oral ... então vai se: ele abre muito assim dá muita manga pra você trabalhar as quatro competências aí no mesmo patamar ... né tem outros livros que não ... um dia você trabalha SÓ a compreensão escrita ... né outro dia você trabalha só compreensão oral ... né mas esse método que a gente usa aqui ele ... usa as quatro todos os dias ... então tá sempre: ... e você dependendo do que for necessário você aprofunda mais certa: né certo ponto ... ali tipo: os alunos não tão conseguindo pronunciar direito as palavras ... né aí você tra:z um: texto por fora que seja ligado ao assunto ali da aula geralmente ... né pra aprofundar mais aquele ponto ali que tá: necessitando ser trabalhado né.

S: tá como é que ... eh eh: tu disse né que: qualquer coisa do livro dá pra explorar e tem muito pano pra manga pra qualquer ponto ali ... como é que: a pessoa vai escolher “não é isso aqui eu vou dar mais ênfase na minha aula ... da: semana que vem”

C: eh: vai depender também muito do gosto do professor né: o professor vai escolher aquilo que ele: gosta mais de trabalhar ... também tem isso né ... se eu gosto muito de ler então eu vou querer usar um: texto literário alguma coisa um documento né

S: mas pra semana que vem o que que tu DIRIA se ele realmente fosse dar aula no teu lugar ... o que que tu diria pra ele enfatizar mais na tua turma?

C: pra enfatizar?

S: é ... nas tuas turmas

C: é: por enquanto assim: ... pelo menos turma de de nível inicial ... né eu: to trabalhando muito com eles compreensão textual e compreensão oral ... né que é o: primeiro momento assim quando eles tão compreendendo e eles vão conseguir mais pra frente desenvolver um:

né uma fala tranqui:la né ... é percebendo o que o professor fala que ele vai também: né vai: *déclencher* vai ... sair do lugar vai: ... [andar

S: [sim ... vai

((risos))

S: ele vai

C: justo

S: certo mas e aí como é qu/ o que que ele escolh/ então é é é pra ele dar mais ênfase na compreensão oral ou: ou escrita é isso?

C: é eu eu eu gosto muito porque assim as turmas a turma daqui ... né eles tão ma:is voltado pra questão da proficiência né pra fazer mestra:do ... né o doutora:do né então: eu foco muito na leitura ... na leitura eu trabalho bastante e compreensão oral né ... compreensão oral eu to fazendo muito isso

S: ta ... e tu acha uma boa ele ele trazer porque tu disse “ah traz um texto por fora” tu acha uma boa ele trazer um texto por fora pra semana que vem ou não?

C: dependendo do tema trabalhado na na na lição que cada lição tem um tema

S: ta

C: né tem tema por exemplo ... quando eu pego um tema voltado: ... à sociedade mesmo de: de da França e quando eu tenho algo também que: que eu vejo que dá pra colocar ... ok e: que tem muito material bacana assim que eu vejo de jorna:l de revi:sta de: né que eu levo um arti:go uma publicação e mostro um aspecto bem característico da da da cultura mesmo francesa né

S: uhu

C: tipo tem tem uma: um uma unidade que trabalha fala sobre o pão ... né na França e: a gente come muito pão também mas não tanto como o francês o francês come pão no café no almoço no: no: lanche na janta toda refeição tem que ter um pãozinho ... então ali né: um bom: né ... um uma boa entrada ali pra fazer uma discussão mais ampla e mostrar aquele aspecto ... né e o tipo de pão também e eles têm VÁRIOS tipos de pão e tal essa coisa todinha que é ... sempre que for algo que que: eh vá trazer algo de novo pro aluno né ... confrontar essa coisa da cultura ... né traga um aspecto novo da cultura francesa que eles que seria interessante eles saberem então eu trago ... né eu aprofundo mais

S: ta e o tema pra semana que vem você não: não sabe qual é

C: não olhei ainda eu vo:u olhar ainda esse final de semana eu: domingo quando eu paro assim: ... né pra fazer as aulas tudinho preparo

S: tá então: vai depender do tema pra decidir se: vai trazer um texto ou não ... é isso? [com/

C: [também

S: também? O que mais? ... porque também?

C: sim: mas: sei lá

S: eh: ... como é que ele eh eh ele decide ... eh como é que ele escolhe esse texto?

C: como é que escolhe?

S: é

C: aí vai tá também o: o tipo de vocabulário que tem né

S: uh

C: eu: eu gosto muito também de trabalhar muita coisa assim: da língua: ... corrente né da língua: ... coloquial também

S: uh

C: mostrar aos alunos a diferen/ geralmente quando eu trago alguma coisa em: língua coloquial né onde tem *argot* eh: gírias né

S: uhu

C: no texto ... eu eu eu trago um com uma linguagem mais: né ... mais eh: POLIDA né uma linguagem mais polida ... ma:s geralmente dá dá muito certo o pessoal gosta de ver ... mas

também a gente não pode trazer muito vocabulário né uma coisa pesada ... que os alunos vão ficar “não to entendendo nada” ... mas uma palavrinha ou outra né uma coisinha assim que acrescenta aos poucos ... é bacana

S: então pensar no vocabulário e tem mais alguma dica pra pessoa: como escolher o texto dela?

C: como escolher? ... tem que ter ser coerente né com o que tá com o que você tá passando você vai sair de um assunto de: de falando: ... sei lá de de: comida e o cara entra já num: out/ tema assim bem diferente né ... bom ter alguma: linearidade na aula

S: uhu

C: pra fechar um pensamento começar e fechar um pensamento né não pode ter uma: coisa assim tipo você sai de um assunto ... e CORTA entra numa coisa totalmente diferente e tal os alunos ficam meio perdido assim “o que é que tá rolando?” né

S: então ... o ah o tema da aula: o vocabulário ... basicamente isso?

C: é pensar também o: a questão gramatical né você passa um tempo verbal um negócio você tem que explorar aquilo dentro de um de um texto ... né pra eles compreenderem na PRÁTICA como é que funciona aquele: verbo né aquel/ aquele tempo

S: uhu

C: né então ... pega um texto específico/ eu gosto muito de trabalhar primeiro eu mostro o texto depois a gente vai ver o aspecto ... gramatical do texto não passo logo gramática pra depois ver o texto né

S: uhu

C: eu começo logo pelo texto

S: ta ... ta: ... eh: agora bora pro passo a passo?

C: passo a passo?

S: é que horas a pessoa tem que sair de ca/ que horas a pessoa tem que chegar aqui?

C: ah: passo a passo vamos lá

((risos))

C: eh: as aulas daqui são às três horas da tarde né a primeira turma ... né então vai até quatro e quarenta ... uh duas aulas duas aulas seguidas ... então chega:r ... n/ não chegar tarde né apesar de que os alunos chegam tarde às vezes a gente fica mas eu eu sempre que aproveito esse momentozinho esse comecinho da aula pra ... tipo conversar com eles ... né saber como é que foi o final de semana já vo:u ali: né conversando tentando explorar arrancar alguma coisa deles também

S: tá então: dá pra dizer pra essa pessoa chega:r ... chegar às três é isso ou chega antes?

C: chegar um pouquinho antes que tem que assinar a lista lá e tudo né pegar o material também né não é fácil pegar o som né às vezes tá tudo ocupa:do aí você né ... pra garantir o seu ((rindo))

S: tá ... e se não tiver som essa pessoa faz o que?

C: ah ... se for trabalhar com som também

S: eá e se ele decidir trabalhar com som e não tem som ele faz o que?

C: se não tive:r ... lê ... né lê o que dá você pega: a transcrição e pede pros alunos escutarem é o que eu faço às vezes quando eu não acho som ali

S: ta:

C: eu digo “oh essa parte aqui eu não to com: eu não pude pegar o som que tava tudo ocupado ... mas eu vou ler aqui tentem: né notar como se eu fosse o: o próprio *listening* né?” ((risos))

S: tá: ... então: ... é pra ele chega:r vai ali pega o som e vai pra sala ... ta ... daí ele faz o que na sala?

C: às vezes eu eu: eu já assim no começo da: ... da aula quando eu to com meu computador minhas caixinhas ... eu coloco uma musiqui:nha né que é pra entrar já naquele [clima: de:

- S: [ta mas o que
que tu quer que ELE faça na tua aula ... [na tua não na aula dele
- C: [o que que ele faça?
- S: o que tu quer que ele faça?
- C: então: pode chegar assim: já criando aquela né ... você chegar e ficar fechado aqui esperando todo mundo se sentar e ficar né ... criando ali já: né se aproximar o: ... eu acho que o objetivo maior do professor é se tornar o mais próximo possível do aluno
- S: uh
- C: dele não: não querer criar muito aquela barreira “sou professor você é aluno e tal a gente não vai se misturar aqui: e tal” ... é tá mais próximo e tal e tá tirando as dúvidas porque às vezes os alunos se sentem meio ... até bloqueado na hora de pergunta:r de tirar dú:vida essas coisas então você tem que tá aberto pra: ... ver também ... a progressão da coisa
- S: ta
- C: né
- S: e: se: algum aluno chegar nesse começo e pedi:r tiv/ ... ele pedir alguma coisa pra ele do conteúdo alguma coisa: ... o que que ele faz?
- C: do conteúdo
- S: é não sei ... que tipo de dúvida os alunos podem ter nesse moment/ não sei
- C: é: ... agora com essa greve fico:u tran/ ficou assim: ... meio difícil de de: ... porque quebrou muito ... muito o raciocínio né o pessoal chegou ... ficou meio perdido ... não: ficou muito: muito ruim ... de: ... eh: o pessoal do francês um que: ... que tipo o pessoal não aprendeu quase nada né um: período curto que a gente teve um mês e pouco de aula
- S: uhu
- C: QUEBROU muito ali se: a gente entrar assim e volta:r e tenta:r situar o pessoal fica [complic/
- S:[não pegou o ritmo de novo então?
- C: não: tá na mesma coisa não mas os alunos são muito inteligentes eles são: muito perspicazes ... e: tá assim: ... não é a mesma coisa não é ... lógico não é a mesma coisa do que tava semestre passa:do ... muito também por falta de de: ... arrumaram outros compromissos e tal então a turma reduziu bastante
- S: ah é?
- C: é: reduziu bastante ... e: mas assim vamos cumprir até o fim né?
(risos))
- S: tá mas então você: ... você diria pra ele chega:r ... eh: ... criando esse cli:ma ... pode botar música ... é isso?
- C: sim: ... mas aquela música é só pra criar o clima né ((ri)) [criar o ambiente assim antes da aula
- S: [ah ta
- C: antes de começar a aula ... né eu gosto de escutar uma musiquinha antes de:
- S: tá: ... legal e aí ele ele ele: ... ele conversa com os aluno:s ... é isso?
- C: uhu
- S: pra espe/ pra: ... e aí? ... o que que mais acontece depois disso?
- C: é ... esperar assim uns dez quinze minutos pra começar pra também não ficar interrompendo que também ... metade da turma chega sempre depois
- S: uhu
- C: né chega dois três alunos e o resto chega sempre atrasado então pra não ficar voltando ao mesmo assunto ... esperar um po:uco vai conversando com os alunos algo que não vá ... deixar os outros né ... que chegaram atrasado perdido ... né depois que chegar ... e tentar iss/ fazer essa:
- S: mas ah aí é pra el/ ele vai conversando em francês ou em: em português?

C: depende do nível também

S: nas tuas turmas aí

C: é ... depende do nível da da turma ... tem turma que você entra [falando em:

S: [não nessa tua turma agora

C: sim na na francês um?

S: é.

C: tem coisa que eu falo em francês com eles ... né tem coisa que eu falo em francês ... tem coisa que eu: falo em português mesmo pra tornar mais próximo e eles também interagirem melhor

S: isso nesse começo da aula?

C: é

S: é ... então que tipo de coisa ele pode falar pros alunos assim?

C: que tipo de coisa?

S: é

C: uh: vai depender também porque o assunto vai depender do que o aluno tá querendo saber também né ... [se ele queria um:

S: [não: mas assim no começo ... ele vai chega:r vai: sei lá o que que tá fazendo ... vai chegar um aluno depois dele ... como ele faz com esse aluno? ... O que que ele o que que ele fala pro aluno?

C: si/ eu eu eu ... eu gosto muito de: ... eh eh eh: ensinar expressõ:es né: ensinar alguma:s

S: isso no começo da aul/ antes de começar a aula?

C: eh uhu ... expressõ:es provérbio e tal e algo que: deixa os aluno:s interessados na aula ... né de vez em quando tipo pego uma palavra que pode ter um sentido ... né um: pode ser ambígua em francês e em português não seria ... aí eu vou abordar aquilo “oh você pode escutar essa palavra também em outro contexto né que aqui é totalmente difere:nte” né [então

S: [uhu ... mas tudo:

... antes da aula assim

C: também ... quando ele me passa porque geralmente eu passo alguma atividade né uma redação: um negocin/ uma atividade pra eles fazerem antes né e me entregarem aí eu vou corrigi:ndo né vou mostrando também alguns aspectos bem:

S: nesses dez quinze minutos né

C: uhu

S: ta

C: é

S: e: eh ele tem que ser muito simpático com os alunos mais sério mais: ... como é que é a postura assim?

C: a gente [brinca um bocado

S: [pra ser parecido contigo

C: até porque se a gente for: ser muito sério torna: a coisa meio: ... né os alunos têm que achar ... graça naquilo que tá fazendo né na nas aulas né de vez em quando eu faço uma brincade:ira algum/ alguma coisa assim pra distrair também não pode ser aquela coisa sé:ria aquela coisa fecha:da

S: ta

C: tem que se aproximar mais deles

S: tá e como é que ele decide “ta agora eu vou começar a aula”?

C: começar?

S: é

C: quando você vê que tá já assim: conhecendo os alunos que costumam ir né você sabendo isso aqueles que: costumam já tão ali então:

S: e são quantos? ... na tua turma?

C: na minha turma tem: seis que vão né na turma de francês um antes da da ... antes da da greve eram quinze né ... ficaram TREZE né e depois de né que tiveram alguns que deixaram ... quer dizer de treze foi pra seis né então reduziu bastante

S: bastante

C: é

S: mas aí tem que esperar os seis chegar pra ele começar a aula?

C: às vezes quando o aluno não vai geralmente os alunos me comunicam “olha próxima aula professor não vou poder vir: ... vou: né viajar vou:” aí eu já sei que não vem né e aí: ... sim eu fico esperando “vamos ver se fulana chega pra gente começar”

S: uhu ... ta ... certo então ele dá uma olhada nesse número se ele achar que o número já tá bom ele já pode começar a aula

C: uhu

S: tá e como é que ele começa a aula?

C: se for algo assim: ... qu/ quando é assunto novo ... né: aí eu faço uma ret/ uma revisão do que foi feito uma revisão bem curta do que já foi visto até ali ... né o assunto anterior né aí vou e trago assunto novo ... né eu sempre anuncio “oh semana que vem esse é o último dia que a gente vai ver esse assunto tá então a gente próxima aula a gente vai entrar no assunto novo ... então o que vocês tiverem de: né de dúvida de de coisa ainda pra ... saber sobre esse assunto fale hoje né que a gente vai entrar em outro assunto e vai exigir de conhecimento sobre isso”

S: e a próxima aula é é é: é assunto novo?

C: assunto novo? ... não a gente vai concluir um: uma lição ... né a gente vai encerrar uma lição ... eu passei uma atividade valendo nota que na verdade eu não fiz prova esse semestre ... né eu substitui a prova por umas atividades que que:

S: então ele tem que recolher [essas atividades ou não?

C: [eu vou recolher ess/ é ... recolher atividade [que eu tinha passado

S: [e como é que ele recolhe essa atividade?

C: eu já tinha passado ... os alunos já vão sabe:r já vão entregar ... né?

S: tá: mas e se eles esquecerem se os alunos esquecerem de entregar?

C: não: eles são doido não ((risos)) tem que lembrar né ... se for necessário

S: no começo da aula?

C: é normalmente eles vão já entregar assim quando chega já entrega “professor tá aqui” né isso é um acordo uma coisa que eu já fiz desde o início com eles né

S: e ele dá uma olhada nos trabalho ou: só pega e guarda?

C: na verdade eh eh ... como eu to fechando um: uma unidade né ... esse aí vai ser um caso ... na: pra se:r corrigido na aula seguinte

S: ta

C: né que eu ainda vou dar as notas deles né e tal ... quando eu for entregar pra DAR as notas que é uma atividade grande assim são três folhas ... né então quando eu for entrega:r eu vou entregar e CORRIGIR com eles mostrar onde foi que eles erraram ... pegar os pontos ali que geram dúvida aí já entro no assunto novo ... né então sempre de um assunto pro outro tem sempre uma atividade de fixação ali que eu passo ... né pra eles fazerem em casa né: valendo nota ... e eles me entregam e a gente corrige né antes de entrar no: no novo assunto

S: tá ... então ele vai: ... rec/ recolher essa atividade: ... sim como é que ele começa a aula? ... era aí que a gente tava

C: justo é isso né

S: sim que não é que tu disse que vai termina:r que é que é pra terminar na próxima aula é pra terminar a unidade não é?

C: é ... uhu

S: sabendo que é pra terminar a unidade como é que começa a aula?

C: como é que começa? ... então terminando a unidade eu vou recolher o que f/ o que o que eu havia pedido né na aula s/ anterior ... né ... uh: começa já porque é uma progressão esse livro é bem bacana que a gente trabalha aqui na extensão ... que ele é uma progressão bacana né a última un/ a última: lição da unidade ... ela sempre tem uma atividade mais lúdica ... né onde a gente vai trabalhar TODOS os aspectos daquela ponto gramatical no início da: né ... porque e/ e/ ela começa já na primeira lição da unidade uma coisa bem gramatical ... né aí a gente vai desenvolvendo né com a textualidade com: em vários aspectos né tanto de escuta quanto de de: produção textual de: né trabalha os quatro pontos ali ... né as quatro competências DENTRO daquele ponto gramatical e no: no último é algo que pega geral assim é uma é uma coisa bem lúdica bem bacana

S: ta:

C: então a última lição é bem bacana os alunos gostam de trabalhar a gente trabalha geralmente algum aspecto bem cultural ... né: tipo alg/ hábito:s alguma coisa BEM francesa mesmo

S: uhu ... ta ... eh: ... eu anotei aqui e esqueci de te perguntar ... tu: eh disse que ah: os alunos entregam trabalhos e se e se algum aluno vier com uma dúvida ... assim “professor: eh eu quis fazer eh quis escrever tal coisa mas não sabia não consegui

C: uhu

S: ou ta certo isso aqui que eu escrevi?” ... como esse professor age? ... com essa dúvida do aluno ... na hora da entrega

C: eh: ... inclusive essa essa essas férias agora eu tive estudando uma gramática comparativa pra começa:r porque assim a gente quando chega num: num certo nível aí acaba esquecendo quais foram as dificuldades que a gente teve no começo né ... o que: ... o que foi que mais me me: me me: causou dificuldade em aprender a língua e tal eles esse ponto aqui gramatical então quando você DOMINA aquela estrutura parece que tá que você se esquece qual era a coisa que tinha de MAIS difícil ali dentro

S: ta:

C: né ... então eu to eu to: eu eu eu estudei eu peguei e comprei uma gramática comparativa ... né português francês ... que mostra muito essas coisas né então eu to frisando bastante esses pontos né alguns que: eu me lembro e alguns que eu to pegando através dessa gramática mesmo eu to consultando MUITO essa gramática aí histórica ... aliás histórica não ... gramática comparativa

S: uhu ... ta mas e aí então eh é pra ele ... ele ajudar o aluno e dar a resposta é isso?

C: uhu

S: mesmo que o trabalho for avaliado ... que eu to fal/ é pra eles eles vão é pra eles entregar o trabalho

C: sim: eu vou corrigir com eles né já tudo

S: não ... mas é pra eles entregar na: na segun/ na terça aliás

C: na segunda ... é

S: é pra eles entregar na segunda

C: uhu

S: e se na segunda chega um aluno e diz assim “professor oh: eu eu como é que diz esse negócio aqui?” ... pode dar a resposta pro aluno?

C: pode sim ... pode ... eu digo ... mostro lá ... mas na verdade ele já vai ter feito ali então: bota de caneta em cima ou você anota do lado que isso daí já tá feito ... né

S: tá ... e: ... e se por acaso esse professor não souber a resposta ele fa/ ele diz dessa dúvida do aluno o que ele faz?

C: também não pode enrolar né e “rapaz acho que é assim” ((rindo)) mas é raramente assim: turma de de: nível básico ... as dúvidas são muito parecidas ... né a gente já subentende o que é que ele vai ter dificuldade ali e já até antecipa às vezes o que: ele vai ter dificuldade e diz “olha isso aqui é bom prestar atenção: o e tal pra não: ... que é muito comum: de ter esse erro e tal” ... né

S: tá

C: como por exemplo o a: no francês a gente fala no português a gente diz ... tenho amigos ... no francês a gente diz *j'ai des amis* ... então tem que botar um determinante aí depois do: ... né do verbo ... porque é a única forma da gente subentender que vai ser no plural é essa é esse determinante aí

S: sim

C: então é algo que: a língua francesa ela estica muito né mas por falta de ... desinências que ... gera o plural ali né

S: uhu

C: porque *ami* no singular e no plural é a mesma coisa não tem diferença então a única partícula que vai determinar aquilo ... então eu friso muito isso né e explicar o porquê daquilo tá ali né porque não é só dizer “isso aqui se coloca aqui” que por exemplo advérbio que é seguido de de: de uma preposição que no português não tem preposição depois né então a gente tem que dizer o PORQUÊ daquela preposição tá ali qual é a função dela ali

S: tá

C: né ... então ... eu faço muito isso

S: tá mas e aí nesse momento que o aluno vem com a dúvida ... aí o professor explica só pra ele: ou: já: ... “bora lá turma presta atenção e vamos lá” ... como é que ele faz essa explicação? ... se vier uma dúvida do aluno assim uma coisa que NÃO tava previsto na aula que não tinha sido preparado que NÃO tá no livro mas veio uma dúvida assim

C: vamos ... abordar né ... vamos trabalhar

S: é?

C: sim

S: mas aí [é pra botar no quadro isso: ou:

C: [teve coisa ... teve um aluno que veio me perguntar que na verdade tiveram duas vezes que: eu passei redações ... pros alunos ... e eles queriam por que queriam usar né eu pedia num tempo verbal mas eles sempre queriam usar ali né o o: ... o gerúndio né queriam usar o gerúndio que o gerúndio é um assunto bem mais né ... então eu fui mostrar o gerúndio mesmo pra uma turma mas quando você vê que os alunos tão precisando tão querendo né que: ... usar aquilo ... então eu não não vejo mal algum você passar o assunto mesmo que seja o assunto de uma turma ... né de: nível mais avançado que ... eles vão pelo menos se: contentar ali “ah ... pelo menos isso aqui ... né é algo mais que: mais pra frente mas que eu vou saber né”

S: tá

C: mas eu sempre digo “bota assim porque essa regra aqui vocês vão ver e tal” ... e explico assim mais por cima ... né não vou aprofundar também pra também não deixar ... né mas eu vou dizer ... né

S: e aí ele eh eh eh ele deve chamar a turma junto então pra: ... chamar a atenção dos outros pra fazer essa explicação não só pra aquele aluno mas pros outros também?

C: sim quando eu vejo que é algo que não acontece só com um aluno né... vem se repetindo assim com outros também ... aí eu ... abordo eu mostro ... né

S: tá ... eh: ... eh: e e e a a: bom o jeito de começar a aula: ... durante a aula assim: que que: quais são as coisas que o Celestin faz que provavelmente ele ... se uma pessoa que vai substituir ou vai dar aula igual ao Celestin precisa fazer?

C: pra turma de nível ... inicial o que eu friso muito né o que eu eu prezo muito é a questão da fonética da língua

S: uhu

C: né a fonética porque eu acho que é a base mesmo pra você conseguir evoluir na língua até na leitura pra você conseguir com/ né compreender melhor ... o que tá escrito ali porque quando você não sabe pronunciar mesmo que a: a palavra seja um cognato pra você fica uma coisa totalmente né

S: experiência própria ... fica

C: justo

((risos))

C: fica ... né então quando ele consegue pronunciar melhor ... ele vai conseguir tirar alguma coisa dali né é um cognato: que você percebe que é um cognato

S: uhu

C: né então a pronúncia é algo primordial nos primeiros né ... nível um dois eles têm que dominar a pronúncia da da língua ... [da fonética

S: [ta ... e como é esse foco na pronúncia?

C: como é ... então eu vou em cima dos fonemas que não existem no português que tem no francês por exemplo VOGAIS né tem a/ umas três vogais nasalizadas no francês que a gente não tem no português

S: uhu

C: né então eu vou mostrar a diferença entre essas nasalizadas que são muito próximas ... e geralmente a a a pronúncia muito próxima ... né e alguns semifonemas também que também complica ... né umas semi/ semivogais quer dizer né algumas semivogais que no francês são três ... né então assim a língua francesa por ter MAIS fonemas do que no português ... né ela causa um estranhamento muito grande e e uma dificuldade né na na aquisição ... e às vezes o mesmo grafema tando em uma palavra diferente ele vai ter uma pronúncia diferente

S: uhu

C: né o mesmo grafema ... então o *eu* se ele tiver só vai ser /u/ né se ele tiver dentro de uma palavra pode ser /u/ e também pode ser /u/ ou /u/ né como *heur* H U E R né *heur* né ... então mostrar PORQUE ... né esse grafema vai tá diferente em: palavras né ... o mesmo grafema tendo uma pronúncia diferente ... explicar isso

S: então: quando: eh eh quando os alunos errar alguma pronúncia ele tem que corrigir?

C: corrigir ... uhu

S: mas e: [essa correção

C: [e mostrar também um outro aspecto bem interessante é que quando o aluno domina bem a fonética ... sabendo a lógica dela ... ele consegue pegar melhor a escrita ... ele consegue escrever melhor

S: uhu

C: sim ... eu percebo isso ... porque quando por exemplo no francês tem uma lógica muito grande de que: ... o o o a vogal anterior né ... dependendo se ela vem seguida de duas consoantes ou uma ela vai ter uma pronúncia ... então ele vai saber quando botar dois *p* dois *m* dois *l* né e que: muitas vezes o aluno diz “ah essa palavra aqui tem dois *p* não sei porque” né ... que no português não teria ... né a gente não tem palavra com dois *p* dois *l* né ... não existe isso ... e: no francês tem mas é algo lógico porque tá ligado à fonética da língua

S: ta:

C: né então quando você domina a fonética você vai saber escrever tranquilo

S: ta mas como que ele faz essa correção?

C: como?

S: é

C: aí eu vou mostrar a ele né ... vou mostrar a ele e em OUTROS exemplos também vou dar outros exemplos em que ... esse fato ocorre

S: escreve no [quadro: outras palavras

C: [escrevo ... uhu ... que têm a mesma ... lógica pela a mesma regra né de construção ali

S: mas daí ele peg/ ah escreve no qua:dro e aí vai pronunciando as palavras assim: ... é isso?

C: eu vou pronunciando ... é

S: é assim que faz a: ... a

C: justo é ... e às vezes eu transcrevo em baixo também a palavra né ... faço a transcrição fonética e eu digo “olha ... esse fonema aqui” porque tem *e* que é mudo ... né porque a gente fala *Carrefour* mas no francês é *Carrefour* então esse *e* aí fica mudo mas porque que é mudo esse *e*? ... aí eu vou explicar porque né: ... um aspecto fonético do francês e tal ... né então é: algo que é muito ligado a a: a escrita a escrita tem muita ligação com a fonética então são duas coisas eh: inseparáveis aí

S: ta ... que mais que ele tem que fazer pra f/ pra dar aula parecido com o Celestin?

C: parecido ((risos)) não se/ vamos lá ... hum ... eu eu eu às vezes assim ... de vez em quando eu puxo uma brincadeira de alguma coisa que: ... né: de alguma coisa que não tem nada a ver ((ri)) ... tipo: um um um uma palavra lá ... que me dá: uma ideia de de: de tipo de puxar algo: né bem: ambíguo assim ou senão contar uma história a partir daquilo né de como foi que eu aprendi aquela pala:vra que tem palavras que a gente que a gente aprende em certo contexto né que causa ... ah: alguma situação engraçada e tal e eu vou contar não é que pode ser que: eles por ali pela mesma coisa né

S: ta:

C: sim é é é: bacana que as palavras são bacanas que: ... geralmente eu me lembro o contexto em que eu aprendi a palavra ... né então ... ali também é interessante você abordar dependendo do tipo né do que foi de como foi né esses esse processo ali

S: ta ... mas alguma coisa ele precisa fazer pra ser parecido com o Celestin

C: de: ... eh eh ... assim: o quanto mais VOCABULÁRIO o aluno tiver acostumado melhor ... então se eu mostro por exemplo um substantivo que: às vezes ele vira verbo eu mostro né naquele aspecto daqui né ... tipo: ou ou: um: substantivo que vira advérbio ... né e tal eu vou mostrar essas ... né essas transformações de verbo pra substantivo ... pra advérbio ... pra eles ficarem acostumados com a: né a construção do francês da: ... né

S: certo ... e: agora uma pergunta ainda de fora da sala de aula ... quando quando: quando ele: ele vier pra trabalhar ... quando ele tiver ali pra assinar ali as coisas ou quando ele tiver indo pra sala ... eh eh eh: ele pode encontrar dos teus colegas?

C: colega daqui da extensão?

S: é pode acontecer esse encontro?

C: uhu ... é pode

S: e aí como é que ele age com esse: com os colegas?

C: eh:

S: pra ser parecido contigo?

C: geralmente a gente conversa: eh: ... sei lá de como é que tá a progressão se for da mesma disciplina né da da da do: de por exemplo quando é: colega do francês daí eu pergunto “como é que tá a progressão né e ta ta em que lição?” né se for turmas que: do mesmo nível que eu to:

S: ta

C: né pra ver como é que tá se tá assim um andamento que tá parecido ... ou então: ... sei lá ... às vezes surge assunto que não tem nada a ver com: ... né com: com o que a gente tá passando ... “já recebeu?” né

((risos))

C: “pagaram atrasado” essas coisas né

S: ta:

C: eh: mas ... não tem um: a gente conversa né às vezes a conversa não tem: um enfoque “pronto eu vou conversar com ele isso” né?

S: ta mas

C: é algo bem:

S: mas ele interage numa boa com os ... com os colegas

C: sim: com certeza ((risos))

S: certo ... última pergunta e como é que ele ele: encerra a aula?

C: como encerra?

S: é

C: v/ vai depender de tipo de aula que tá se fazendo no dia

S: como ele vai encerrar a próxima aula? ((riso))

C: a próxima ... vamos lá ... é tudo relativo né?

((risos))

C: a próxima: né então ... a próxima aula eu: eu vou na verdade terminar com um: ... com uma atividade a gente vai fazer uma: uma coisa bem lúdica

S: uh

C: né vamos trabalhar um texto: e: abordar alguns aspectos ali: tentar interpreta:r ... né ... um exercício bem: levar alguma coisa bem: francesa mesmo ... eu mesmo saí catando tudo que era revista que eu via lá de: ia pra:s ... eh: *bouquiniste* eh os os: ... sebo cultural lá: e o sebos que tinha lá e: achava muita coisa bacana assim: documentos bem: MAPAS e tal né ... alguns livros de de: leitura fácil e alguns livros também pra mim mesmo ... de: ... então eu to to: usando alguns desses materiais

S: ta

C: até menu de de: de café lá e coisa ... tipo você vai trabalhar alimento ... aí trago um menu de: de um:

S: tu roubou o [cardápio

C: [peguei um bocado de coisa lá

((risos))

C: eu tudo o que eu via eu ia:

S: pagou excesso de bagagem é?

C: oxe

((risos))

C: mas trouxe um/ bastante coisa não na verdade eu não trouxe excesso de bagagem porque eu levei pouca coisa já pra trazer muito sabe já vi/ fui nesse pensamento já de trazer bastante coisa ... aí ... foi bacana e aí: ... metrô né que você pegava né tem um jornal grátis que você pegava nas estações né então ... pegava aquilo TUDINHO

((risos))

S: ta então eh: eh: trazer algum desses textos aí e mas e e: como é que faz o encerramento da aula? ... como é que diz tchau pros alunos? ... como faz?

C: sim: se eu for passar alguma atividade eu digo “oh ... não se esqueçam de traze:r tá não se esqueça:m de fazer i:sso” ... quando eu vou passar algo pra: pra frente né: ou digo “oh tenta passa aqui” quando eu vou entrar no: como é o caso né o encerramento de uma unidade ali eu vou dizer “oh ... frisa bem isso” né eu passo alguns sites pra eles onde eles podem trabalha:r né alguns aspectos ... né gramatica:is alguma né algum aspecto eu digo “oh você pode achar nesse site aqui é muito boa a atividade bacana” ... né porque a internet tá: né muito vasta tem tudo então eu sempre ... passo alguma coisa pra eles se auto-didatizar né ... eles procurarem eles ficarem né independentes né dessa coisa de ta: né esperando eu passar

S: ta:

C: né:

S: muito bem ... muito obrigada então

C: é isso ((riso))

Sessão: 8**Local:** sala de aula – CCHLA / UFPB**Data:** 24 de outubro de 2012, 14h10m

S: pronto ... eu tô pronta ... você também tá pronto?

C: eu tô ... tranquilo

((risos))

S: então nossa última sessão ... e: hoje a a: o diferencial é que: a aula é hoje mesmo né

C: uhu

S: entã:o ... eh: eu quero que você di:ga quais são as co:isas que eu preciso faze:r supondo que eu vou dar ... a aula daqui a: quarenta minutos ... no teu lugar

C: eh eh hoje assim: ... porque o que eu tinha de fazer de avaliação de tudo já foi né ... e eu acho que foi um erro porque ((ri)) quando você fez avaliação antes e continua o conteúdo o pessoal não quer mais vir ... né [então tem essa coisa né

S: [ah: que bonito ... tá

C: então só quem tá compromissado mesmo é que vem ... os outros diz “não: eu já entreguei não tem mais nota pra ter né pra fazer prova então eu não vou vir mais”

S: tá:

C: né? ... eu fiz isso pensando em que? Em chegar no final e ter só né aquela aulinha e tal ... né pra você dar aula tranquilo sem pensar em prova avaliação essas coisas mas ... tem que segurar aluno até o fim com essas provas né ... o pessoal o: objetivo é só PROVA né o pessoal tem ainda essa mente de: ... [né só fazer prova né passou pronto né não quer mais vir

S: [é ... é

C: né

S: mas hoje é pra ser a última aula MESMO

C: sim ... última aula ... é

S: com: assim a disciplina já tá fechada

C: tá: tá ... questão de avaliação só tem umas né algumas ... algumas que eu tenho que entregar pra eles e tal mas já foi tudo: arquivado ... tudo: as notas já consegui colocar todas

S: ta ... então ... se eu for dar aula no teu lugar o que que eu tenho que fazer hoje?

C: o que? ... eh: hoje é: ... eu vo:u fazer porque essa: turma de francês um ... eu vo:u dar a introdução do *passé composé* que assim que: geralmente as turmas de: ... em francês um dependendo do método começa no meio do: francês um né

S: uhu

C: essa daqui é na ÚLTIMA aula já do francês um que a gente vai ver o *passé composé*

S: ta

C: então eu vou abordar ... assim a a: a regra geral né do *passé composé* que é mu:ito extensa assim todas as regras então eu vou ... botar só a regra básica né que já é alguma coisa também que já é bem pesada

S: ta

C: e: ... pro:nto ... né não tem: muito mistério

S: ta e quantas quantas pessoas tu acha que: a gente espera pra aula de hoje?

C: pra vir?

S: é

C: bom ... aula passada vieram quatro né de: de: OITO que vinham me seguindo depois da:

S: da greve

C: da greve né ... e: agora eu acho que: vai vi:m ... vou botar aí sendo bem esperançoso seis né ((rindo))

S: hum

- C: mas eles são bem compromissados sabe?
- S: ta
- C: não sei se não vieram porque: tinham outros compromissos também final de período pessoal fica bem atarefa:do e aí começa a faltar essas coisas ... então ... eu to esperando que venha né
- S: ta ... aí o pessoal vai chega:r nessa sala aqui ... o pessoal vai sentar mais ou menos por onde? ... como é que é o: como é que é a organização?
- C: eles ficam bem na frente mesmo
- S: é? Nessa [primeira fila aqui?
- C: [nessa primeira fileira ... é nessa fila da frente
- S: ta ... e aí eu vou tá aqui
- C: sim ((riso))
- S: e aí eu ... o que que eu faço? ... [pra começar a aula?
- C: [ah: ... é o mesmo: né ... a mesma: ... mesmo procedimento das aulas ... né que eu costumo fazer né ... eu vo:u fazer um: uma abordagem bem por cima assim de tudo que é: a gente viu né fazen/ frisando algumas coisas né testando eles alguns pontos que a gente foi trabalhando durante o semestre ...
- S: ta
- C: né e vou
- S: isso no quadro? ... [falando? ... logo no começo da aula?
- C: [no quadro ... porque assim eu trabalhei mu:ito né a questão dos verbos do pri/ do ... do presente né os verbos no presente os GRUPOS verbais e tal pra eles compreenderem também a formação do *passé composé* né do da: do particípio passado dos verbos que é BEM condicionada a essa né em que grupo né o verbo pertence porque tem verbo que tem a mesma terminação mas são de grupo diferente
- S: uhu uhu
- C: então os alunos “porque esse grupo tem: essa formação do *passé composé* e esse tem diferente” né ... é algo que alguns professores não frizam eu mesmo quando eu estude:i o *passé composé* eu fiquei MUITO enrolado porque eu não tinha aprendido direito o: os verbos no presente né e e: eh os grupos verbais não sabia nem o que era grupo verbal quando eu cheguei a estudar o *passé composé* ... aí eu fiquei meio perdido então é uma coisa que é importante a gente frisar que tem muita relação do grupo que o o verbo pertence pra formação dele do particípio passado né pra formar o *passé composé* né então é isso que eu vou
- S: isso é uma coisa pra falar logo no começo da aula assim?
- C: sim ... vou mostrar a eles os grupos né que a gente viu os grupos dos verbos no presente ... né e mostrar a formação desses verbos no *passé composé*
- S: como é? “*bonjour* pessoal hoje a gente vai fazer então uma revisão dos grupos verbais” é isso?
- C: não “a gente vai ver o *passé composé* e tal mas pra ... né pra vocês entenderem a FORMAÇÃO né do particípio passado dos verbos tem que ver ... né em que grupo o verbo ... né tá”
- S: ta mas começar a aula é assim: “*bonjour* pessoal hoje a gente vai ver o *passé composé*” é isso? ... é isso [que eu falo pra começar a aula?
- C: [eh: a gente conve/ muitas vezes a gente conversa antes né: assim: ... coisa que não tem nada a ver pra ir chegando o pessoal:l também: né
- S: ta ... uhu
- C: eles vão perguntar alguma co:isa tirar alguma dúvida de: de alguma resp/ de alg/ algum exercício ... que eu havia passado e tal
- S: uhu
- C: a gente sempre conversa antes de começar a aula né

S: certo certo ... mas aí quando tiver uns seis aí eu já posso começar então?

C: ah sim:

S: que aí eu digo “então tá hoje é o *passé composé* mas daí a gente vai fazer uma revisão dos grupos verbais” ... e eu vou: falando no quadro assim

C: sim

S: fazendo de conta que eu sei tudo de francês e dos grupos verbais né?

C: ((ri))

S: aí o grupo verbal são três não são Celestin?

C: três grupos ... [isso

S: [é então: os grupos três grupos verbais aí eu passo no quadro aqui isso?

C: aha

S: assim? As terminações né?

C: é

S: isso? ... [ta é aí?

C: [é ... e o que complica bastante assim ... porque: o ... em: questão de verbo o que complica mais eu acho que as línguas pelo menos românicas é o francês ... né porque a gente tem ... o português o espanhol e o italiano que têm a mesma construção né os verbos são todos ... né

S: uhu

C: se o verbo for em IR é do mesmo grupo né se for AR ER vai ser né três grupos que tão ali bem ... né no francês não é assim ... né a gente tem verbo com: a MESMA terminação por exemplo verbos em IR que: ... tem verbos em IR que é do segundo grupo tem verbos em IR que é: do terceiro grupo como é que a gente vai saber ali né é bem complicado então: o [o: francês

S: [ta

mas isso tu já falou pra eles durante o semestre né?

C: sim durante o semestre

S: então hoje é só uma questão assim de “le:mbram [que

C: [lembrar é

S: que não é [só a terminação que co:nta

C: [de mostrar né a associação dele né do presente ... a conjugação dele no presente e a formação do particípio passado do verbo

S: ta ... daí faz essa revisão e depois?

C: é ... vou encerrar né: eh: e assim aquela: aquela cerimoniazinha de de: [encerramento

S: [vai ser ... não ... eu

tô falando da revisão aqui e pra ENSINAR o *passé* [*composé* como é?

C: [sim / tem a lição né que tem uma

liçãozinha que a gente vai trabalhar hoje ... [a: com a lição

S: [ta como é que vai ser? ... ta / esse ess/ essa ... eh:

... essa: revisão não tá no livro ... essa revisão é por conta tua por conta minha no caso

C: uhu

S: é? ... [por fora do livro? ... ta

C: [é ... é ... o livro ele traz pouca explicação não é ... sobre: pr/ ele / esse livro ele: ... passa / que no caso seria a lição dezessete pra você mostrar ... o os verbos que se conjugam com o auxiliar avoir e na dezoito os verbos que se conjugam com o auxiliar être

S: ta

C: eu não vou fazer isso ... eu vou mostrar os DOIS auxiliares né e mostrar o os verbos que se conjugam com *être* ... né porque TODOS os que não são com *être* vão ser com *avoir* né ... então é mais eu acho mais ... claro a assim você mostrar a regra geral e mostrando quais são os dois auxiliares e não gosto de fazer coisa pela metade tipo eu não vou ensinar a conjugação

de um verbo dizendo *je tu il* e não vou dizer o *nous vous ils* ... é o que esse f/ esse livro faz né muitas vezes

S: ta

C: aí os alunos “e como é que eu faço no *nous*?” né

S: uhu

C: então eu nu/ nunca faço isso ... quando eu vou mostrar a conjugação de um verbo mesmo que seja um verbo assim irregular e tal que: ... eu acho que não é TÃO difícil de você aprender a conjugação dele em todas as pessoas né

S: ta ... certo ... e: então são na verdade são duas lições hoje ... em uma só

C: eu vo:u ... eu vo:u apresentar mas a gente vai trabalhar só a lição dezessete que a dezoito eles vão ver no: no próximo semestre

S: a dezoito que é a *avoir* então que é

C: com o auxiliar *être* ... é

S: com o *être*? Ta ... e: ta e aí? ... depois desse: desse resumo? ... aí faz o que?

C: é a gente vai trabalhar a lição né? ... [tem um textozinho que a gente vai ver os

S: [aí eu digo ... digo então agora vamos abrir a o livro na página tal [é isso?

C: [é ... vamos ver o o: tem um textozinho lá que ele mostra né algum: um diálogo no passado né que ela faz então a gente vai ver alguns particípio passado e eu vou perguntar “isso aqui que verbo é?” ... né?

S: uhu

C: tem alguns particípio passado que são bem diferente do: do verbo no infinitivo e: complica um pouco

S: ta ... mas aí eh eh a: a lição começa com o texto então

C: com o texto

S: com o texto?

C: é

S: daí eu peço eh eh pro pessoal ler em silê:ncio ler em voz [alta:

C: [não a gente lê junto

S: lê junto

C: é

S: todo mundo junto?

C: eu peço pra alguém ler depois eu leio dependendo do: porque tem alunos que têm mais dificuldade de leitura e: e assim os outros também não conseguem acompanhar direito o que tá ali

S: ta

C: né aí eu leio ... porque o CD que que: tem a lição não o CD já tá meio arranhado e tal e não tá pegando aí eu to lendo ((ri)) ... os exercícios de: de: escuta eu to lendo todos eles

S: é mesmo?

C: é ... eu to f/ eh fazendo como se fosse o personagem lá do CD né ((ri))

S: e muda a voz também assim? ... [uma voz mais fina uma mais grossa

C: [eu vou fazendo tentando interpretar tentando interpretar os personagens lá é ((risos))

S: certo e aí então eh: faz essa leitura conju:nta ... eu leio algumas coisas outros alunos leem outras ... um PARÁGRAFO pra cada um: ... alg/ algumas frases pra cada um então ... isso?

C: dependendo do tamanho é

S: mas esse texto ... ele é longo?

C: ele ele é meio longo é mas eu também não vou também sair também: pedindo pra cada um ler uma frase também fica né então eu peço pra um falar né: assim ler uma parte né

dependendo do tamanho ... ou às vezes só um mesmo fala né eu não vou sair pedindo TODOS né

S: ta ta

C: que fica meio né ... cansativo também todo mundo escutar o mesmo texto todo mundo ler o mesmo aí

S: é não

C: ((ri))

S: ta certo ... aí depois que termina a leitura do texto faz o que?

C: depois que termina a leitura?

S: é

C: a gente vai analisar os verbos que tão ali naquele texto né ... [depois eu vou partir pra REGRA

S:

[daí ... aí é a hora de pedir que

verbo é esse:

C: uhu

S: que tempo verbal que ta: qual é a conjugação?

C: aha

S: é isso?

C: sim

S: é hora de pedir essas coisas então

C: uhu ... é

S: ta ... e no livro tem algum exercício sobre o texto?

C: tem exercício

S: tem? E a gente faz o exercício do texto também ou não?

C: eh: assim ge/ o: exercício de compreensão oral eu faço oralmente

S: uhu

C: porque: ele pede pra escrever o: compreensão escrita né?

S: ta

C: o exercício de compreensão escrita a gente faz oralmente ... e eu ... às vezes exploro ainda um pouco mais né

S: ta

C: tipo alguma coisa que é bem eh eh semântico né que tá ali ... tipo: eh: o texto diz “fulana foi pra casa de cicrana” né ... aí: ou senão e/ ela fala alguma coisa e a outra responde: sei lá algo que não tem muita relação semanticamente tudo isso ... né qual é: por exemplo o sentido que ela quis extrair daí né e tal “porque ela disse isso” né ... então assim exploro um pouquinho essa questão da: da conversação deles dois né

S: mas aí vai fazendo isso oralmente também?

C: oralmente ... sim

S: ta ... eh: ... certo e aí depois depois dessa leitura então daí tem uma interpretação geral então? assim todo mundo junto?

C: sim a gente vai analisar o o: texto em si né?

S: análise do texto

C: é aí eu vou apresentar a regra geral do: do *passé composé*

S: ta ... que ta no livro: ou:

C: não ele tá só a partezinha que é com o: auxiliar *être* o: auxiliar *avoir*

S: ta

C: né eu vou mostrar ela ... [i/ integral

S: [no quadro então

C: isso ... eu também imprimi uma: uma folhinha que ajuda um pouquinho eles compreenderem quais são os verbos que usa tal auxiliar o:u

S: e: essa apresentação é feita como?

C: uh?

S: como é que você: você vai: eh: ... assim você vai ... explica:ndo ... vai botar a re:gra vai dar exemplos prime:iro vai dizer a regra de ca:ra como é que como é que é essa apresentação desse verbo? ... desse tempo verbal?

C: quando eu trabalho por exemplo as exceções do *passé composé* ... que é algo que complica mais ... né que parte assim de objeto dire:to né objeto indireto que muitas vezes aluno por falta de conhecimento na língua portuguesa não saber o que é um objeto né

S: uhu

C: não saber por exe:mplo eh: o ... o que é um verbo pronominal até às vezes eles têm essa dificuldade de saber o que é um verbo pronominal eu vou pro TEXTO ... né então uso um TEXTO como recurso e digo porque o verbo tá conjugado dessa forma com esse auxiliar

S: certo

C: né “ah porque tá falando de uma ... de uma de uma ação reflexiva” então eles vão entender ali né a função do verbo em si porque se eu falo né se eu for explicar a regra dizendo “ah quando tiver um objeto na frase e tal vocês vão fazer o acordo” aí eles vão ficar ... “sim e aí?” então eu parto do TEXTO né pra explicar a a regra

S: e vai ser o caso hoje isso?

C: não ... nesse caso ah alguns particípio passado né ... de verbos que eles VÃO compreender pelo contexto ... né eu vou perguntar o verbo no infinitivo pra eles perceberem é melhor do que eu perguntar o infinit/ o: particípio passado que eles não vão conhecer ... né

S: uhu

C: fazer esse: ... esse sentido inverso

S: ah porque no texto tem verbos no particípio passado isso?

C: sim

S: e aí voc/ eh ... no caso eu ... que eu vou dar aula eu vou pedir qual é o verbo no [no: infinitivo

C: [saber se eles conseguem né saber qual o verbo ali ... [no infinitivo

S: [e aí eu escrevo no quadro esse verbo no infinitivo [ou não precisa?

C: [sim às vezes eu eu escrevo e mostro como é a conjugação dele no presente pra eles perceberem QUE GRUPO esse: verbo pertence e PORQUE a formação de particípio passado dele é daquela forma

S: ta

C: né

S: uhu ... certo mas e: ta ... eh: e aí eu faço a EXPLICAÇÃO da regra então

C: uhu

S: “olha o *passé composé* é formado assim assim assim:” ... é isso?

C: sim

S: “tem o auxilia:r e o particípio passado o particípio passa:do eh se forma assim assim assado o auxiliar é esse esse e esse o verbo:” ... é assim ou não?

C: mais ou menos

((risos))

C: é por aí

S: mas aí então eu faço a explicação

C: sim

S: e os alunos fazem perguntas durante a explicaçã:o ou não?

C: fazem ... mas a gente fixa com: sempre com um exercíciozinho

S: é

C: né um exercício seja: escrito ou seja aqueles exercícios de completa:r né tal de: preencher lacuna

S: e hoje vai ter exercício?

C: sim: vou perguntar tipo pra eles ... falarem: como fo:i a o final de semana deles tentarem escrever sobre como foi o final de semana pra eles usar tentarem usar esses verbos né e aí eles verem a o uso de fato ali né na

S: ta mas aí esses exercícios ... inventa na hora? ... ou não?

C: sim eles são pensados já pra isso né? ((ri))

S: não mas ... são pensados

C: é:

S: você já [tem eles pensados?

C: [é eu penso na hora de preparar aula eu penso nisso né

S: ta mas e: você vai entregar EU ... eu vou entregar uma folha com o exercício pra [ele:s ou:

C: [não eu digo “façam assim: tentem escreve:r” né eu dou a: a *consigne* a: o enunciado né que eu quero pra eles fazerem e eles vão tentar ali se virar e:

S: tipo “meu último final de semana” e aí eles completam ... isso?

C: não eles mesmo vão fazer como eles vão contar o final de semana deles né como é que foi e tal ... tentar usando ali o: os os verbos no passado né

S: ta então depois de fazer essa explicação sobre o: *passé composé* eu digo “então ta agora vamos fazer um exercício ... contem pra mim como é que foi o: final de semana de vocês”

C: sim

S: o que que [aconteceu no final de semana de vocês

C: [eles vão escrever e depois eu peço pra cada um ler e vou corrigir né a: a redação de cada um ali o que eles escreveram

S: corrige enquanto eles [estão escrevendo ou:

C: [individualmente ... não quando eles terminam e tal e eles terminam de ler também né ... aí eu vou lá corrigir né um a um

S: um a um?

C: é ... [mostrar os erro e tal

S: [e o que que os outros fazem enquanto eu corrijo um?

C: os outros tã:o vendo lá observando se têm erro né porque quando eu to corrigindo de um aí eu ... aponto o erro e o outro diz “eita eu fiz a mesma coisa” aí vai lá e:

S: ah: ta então você vai corrigindo em voz alta mesmo assim?

C: eh às vezes quando é uma regra assim que eu vejo que: por exemplo é um erro MUITO comum ... né aí eu vou lá e explico quando um aluno quando eu vejo assim na né eu também vou me lembrando que a gente pra se lembrar de todos os erros comuns né ... aí quando um: né desencadeia esse erro aí eu digo “pronto eu é um é um: gancho pra também explicar pros outros né ... que tem que prestar atenção naquela pa:rte e tal”

S: ta eh: certo ... e daí eles vão escreve:r eu faço essa correção ca/ quer dizer eles vão ler em voz alta o que que eles produziram eu faço a correção e depois ... o que [acontece depois?

C: [ah: vem ... vai vir minha: ... na verdade ah seria meu tutor vai vir uma uma: ... professora aí pra pedir pra eles me analisarem né ... aquela aquela velha análise que: ((ri)) ... é

S: hum ... e aí já vai ser hora de ... de ela vir então?

C: é ... ah o objetivo dessa aula hoje não é ser aproFUNDADO né ... é mostrar a regra geral e tal pra eles entender e: eles vão ver isso em TODO o decorrer do semestre que vem ... que assim não dá pra trabalhar o *passé composé* de forma be:m né ... em uma aula ... né eu acho que é um erro desse desse método aí de mostrar que a gente trabalha TANTAS outras coisas que poderia ser vista em menos tempo né e focar mais no na questão do *passé composé* que

S: uhu ... ta mas e: se: se acontecer assim ... todos eles já terminaram o parágrafo ... todos eles já leram eu já fiz a correção de todos eles e: a: pessoa que quem: a: professora não chega ainda pra fazer o: o [questionário ... eu faço

C: [ah não falta coisa pra fazer

S: e aí me diz o que que eu faço [então nessa hora?

C: [ah ... não sempre TEM coisa pra fazer né assim a: gente: ... tem que ter uma criatividade boa e: ((ri)) né desenvolver a: atividade aí [e coisa

S: [certo ... então me ajuda aí o que que eu o que que eu posso fazer nessa hora?

C: não porque o livro mesmo ele propõe bastante coisa ... eu vou dosando por exemplo eu vou eu vou ... escolhendo os exercícios do livro pra fazer na hora ... de acordo com: o a em razão do tempo também e: da importância do exercício né ... se eu vejo que é algo que pode ser passado né ... então eu vou começar pelo que: ... eu vejo que tem mais importância ali dependendo do tempo se me sobra TEMPO durante a aula e tal ... então eu vou fazendo aqueles que vão ... né mas geralmente sempre em: curso normal a: assim: em: em aulas né que: tá no meio do do semestre que a gente ainda tem a continuidade né tem um acompanhamento ... eu vou sempre deixando algum: né que é pra eles irem refletindo em casa ... né ou alguns que: ... eh: trazem uma reflexão maior que eles precisam analisar bem ... né ou ... algumas coisas que eu digo “não isso aqui a gente não vai trabalhar é melhor a gente ver isso e tal que eles precisam de uma explicação maior em cima disso” né então é assim que eu vou fazendo

S: ta ... e aí se me sobraram uns DEZ minutos então o que que eu posso fazer que eu sei “ah bah sobrou dez minutos e agora eu tenho dez minutos pra fazer alguma coisa aqui [com eles”

C: [dez minutos? ... bom se quise:r

S: o que que eu posso fazer hoje?

C: assim nunca: aconteceu de sobrar tempo né? ... [sempre tem algum

S: [não mas eu digo assim

C: uh

S: eu fiz essa revisão do começo do né dos grupos verba:is

C: certo

S: fiz a apresentação do *passé composé* eles escreveram o ... parágrafo lá falando do final de semana: a gente leu corrigiu ... tem dez minutos ainda pro horário marcado pra mulher chegar pra fazer o:

C: uhu

S: o que que eu faço?

C: o que? eu tenho sempre um textozinho / sempre tenho uma carta na manga

S: e tu tem aí essa carta na manga [pra hoje?

C: [te:nho sim

S: e o que que é a carta na manga de hoje?

C: é um textozinho assim / eu eu pego: tipo charges ... né tipo um: ... eh: algum: algum texto engraÇADO alguma coisa assim: do cotidiano que eu vou acha:ndo que trabalha bem o: o tempo verbal

S: mas e pra hoje é o que?

C: eu sempre tenho ... eu carrego essa ... essa: essa pastazinha aqui que tem várias xerox ... sabe professora ... e: são as minhas cartas na manga aqui de de:

S: ah ta

C: de aproveitar o tempo que eu ... [tipo se sobra

S: [então não é assim “ah pra aula de HOJE se sobrar tempo eu vou fazer ISSO” não tu tem várias coisas [aí dentro

C: [tenho várias ... dependendo do do: né também vai depender do: do ritmo que tá né

S: ta

C: então tem pra vários níveis aqui e pra *passé composé* é o que não falta ((ri)) ... eh: tenho muito pronto por exemplo esse texto aqui ... né que pega ... o *passé composé*

S: uh

C: né que é bem engraçadinho e tal ele fala: ... né então aqui é uma forma de também ocupar um tempo né e: também eles verem né a construção do verbo ... num texto

S: mas aí: eh já já tem as cópias prontas pr/ ou não [tem que i:r fazer cópia

C: [tenho cópia pronta já eu sempre deixo aqui pelo menos DEZ

S: ta

C: sobrando isso aí

S: então aí eu pego aí de dentro alguma coisa e: ... “vamos ler vamo:s

C: eh eu já tenho essas cartas na manga né ... essas coisinha que eu:

S: ta

((risos))

C: to sempre preparado pra usá-las

S: e DO livro mesmo hoje então vai ser só o texto inicial né?

C: é ... mas assim é: bem difícil de de: ... de: de sobrar tempo porque o *passé composé* é um ... ele requer MUITO tempo de explicação ... né e sempre eles vão ter uma dúvida ou outra porque é é um: ... o: o pa/ o: francês ele tem coisas que não tem no no português então complica BASTANTE tipo ... o verbo principal ele vai concordar com o sujeito então é como se fosse um: advérbio ... né e que no português não tem isso

S: uhu

C: então eles vão achar meio estranho ... né essa coisa de o verbo tá concordando com o sujeito

S: uhu ... ta ... e se faltar tempo?

C: faltar?

S: é ... por exemplo se: a professora chegar pra fazer o questionário e os alunos tão ainda TERMINANDO de escrever a: o parágrafo

C: eh: eu vo:u eu vou deixar pra eles assim: pelo menos o uma explicação ... né do geral pelo menos uma explicação geral do *passé composé* eles vão ter então eles vão pode:r né durante as férias olhar isso eu vou dize:r “olha dá uma olhadinha eu vou indicar uns sites tem uns sites bacanas de: de ... onde eles podem trabalhar isso durante as férias vai estudando vai dando uma olhadinha aí na formação desse verbo

S: ta

C: que ele é bem complexo ... então vocês podem analisar” hoje com com com: os recursos que a gente tem é muito fácil de de: de aprender qualquer coisa até só né

S: uhu

C: então assim o que não falta é meios pra: você: trabalhar várias coisas então eu sempre digo a eles “oh não fica se resumindo a essas aulas e tal ... vão atrás tem muita coisa assim:” indico site de de ... onde eles possam escutar ... existe rádio de: feita justamente pra estrangeiro escutar o francês ... né então o pessoal que quer fazer intercâmbio e tal que quer morar fora ... eu indico MUITO não só pra esses né pra quem tá interessado em aprender eu digo “olha ... entra nesse: nesse site escuta lá as emissões de rádio os debates e tal as coisas ... pra você se acostumando né os o/ o ouvido e tal e tem alguns exercícios né alguns ... então é muito bacana então tem muito recurso de de de ... né” ... eu comecei a estudar ... há dez anos atrás ... e: já mudou muita coisa porque: no tempo que eu estudava co/ co/ co/ comecei era era fita que quando você voltava a fita ela engalhava e: às vezes

S: pegar a caneta não é?

C: é pra ficar enrolando de novo pra escutar então pra voltar era um: uma complicação enorme ... né agora você tem o computador que você volta no ponto que você quer ... você baixa as coisas com muita facilidade filme antes era só VHS que a gente m/ mal encontrava tinha que aluga:r e ta: né entregar no: no dia seguinte ... e tal

S: uhu

C: então era MUITO difícil ... né hoje: ninguém tem desculpa pra dizer que não aprendeu algo porque: faltou material porque não falta em canto nenhum né o que o que não: não falta é material só basta ter ... perspicácia e: querer aprender

S: ta ... certo mas tu não me respondeu o que que eu o que que faço com os alunos na hora ... chegou a mulher ... e eles tão terminando de escrever o parágrafo ... aí eu digo o que?

C: tão terminand/ aí eu vou falar com ela né “professora a senhora pode esperar um pouquinho que a gente tá terminando uma atividade e tal depois pra”

S: ta ... [e aí como terminar assim em cinco minutos isso?

C: [ela tá com tempo ela pode ... ah?

S: tem como terminar isso fazer correção ler e não sei o que em cinco minutos?

C: correção em cinco minutos?

S: é: sim porque se eu disser pra ela esperar mais um pouquinho ... [tem ser um negócio rápido né?

C: [pelo menos um tempo de eles ... fazerem né então: o eu digo “olha guarda um pouquinho segura aí que a gente vai corrigir depo:is então”

S: ah: ta

C: né?

S: ta bom

C: tem que fazer as coisas com calma não pode

S: é né correr assim

C: é

S: certo e: ... ta aí ela faz ela passa o: questioná:rio ... e isso já é o encerramento da aula ou: tem mais alguma coisa depois

C: questionário? Depende do horário que ela vier também né?

S: é ... tá mas assim ... eh: o que que ti pensou ah: ... além do do né de fazer o parágrafo e tal la la la o questionário: ... assim se ela vie:r ... eh ... sei lá sobrar dez minutos depois ... ainda de aula ela ve:io foi embo:ra e tem dez minutos ainda aí é ... [quatro e meia né?

C: [a gente conversa né ... eh: assim ... eu eu gosto muito de conversar com os alu:nos saber o que que eles acharam do semestre né: ... se deu pra ter o proveito que eles espera:vam apesar da da greve e todo proble:ma né ... pensar né é momento de conversar e: desejar a eles né ... sorte aí que eles continuem nesse n/ né nesse estudo aí do: francês

S: ta

C: eh: tem que conversar também ... né?

S: ta: e: essa conversa fazer em: português?

C: português é: assim: ... um momento de encerramento né que a gente tá ... concluindo um trabalho então

S: e tem: alguma coisa que t/ que tu quer que eu diga pros alunos assim alguma avaliação tua?

C: uma avaliação minha?

S: é

C: essa turma e/ ela é uma turma que: eu gostei muito de ter trabalhado ... né muito boa mesmo assim da das turmas de nível um ... é a que eu vejo que: teve o maior ... o maior desempenho assim ... em TUDO em todos os níveis tanto de compreensão oral né eles é uma

turma de francês um que: eu posso falar a aula inteira em: francês então eu acho isso: né uma coisa extraordinária

S: bacana

C: né os alunos poder seguir uma AULA inteira em língua francesa que não é tão próxima do português assim né e já no nível um eles poderem ... né [acompanhar a compreensão e tudo

S: [e ... e é pra falar isso pra eles é?

C: sim eu eu eu digo quando a turma é ruim eu não vou esculhambar né mas quando é boa a gente vai

((risos))

S: bom ... certo e aí escuta então essa avaliação dos alunos ... pede o que que eles acharam do semestre isso?

C: sim

S: é? e: e tchau até:

C: eh

S: sabe Deus quando

C: me despedir deles né

S: que tu não vai ser professor deles no próximo semestre?

C: não sei eu vo:u ver aí ... eu não to querendo pegar turma de nível um dois sabe eu to meio saturado com isso ((ri))

S: um pouco mais adiante é?

C: é porque assim: ... eu quero também TRABALHAR outros outros pontos gramaticais sabe pra eu também: né aprender com aquilo né?

S: uhu ... tá ok ... obrigada então Celestin ... encerramos

ANEXO A – Comentários escritos produzidos por Taylor

Sessão: 1

Data: 10 de maio de 2011, 12h

- Pesquisa Francieli # 1ª gravação #

No caminho de casa eu fiquei lembrando da situação hipotética surgida pela pesquisadora. O fato é que me incomodeu muito algumas coisas que eu falei com relação à prova oral. A verdade é que eu não havia pensado nisso antes. Como se comportar durante a prova oral. Além de preparar a prova temos que saber como vamos reagir, temos que pensar na interação que haverá com os alunos, mas como fica a interferência? Responder eu não quando o aluno pergunta: "como eu digo isso em espanhol?"? Só depois que eu me dei que não deveria ter falado o que falei na hora. Eu não havia pensado nisso antes, era só ter dito "não sei", e pronto. Apenas procurei encontrar a resposta naquele momento. Às vezes a gente comete cada erro... Mas, não me senti desconfortável gravando, no começo eu "tava" um pouco nervosa, mas depois eu nem me lembrei que estava sendo gravado.

1º dia:



Finish



- Escutando a gravação:
- Minha voz é absurdamente horrível !!! Uma voz de criança de 6 anos. (Peché) - Fora o sotaque de lugar nenhum.
- Eu errei porque como na quarta-feira, seria a prova oral, e a prova era com temas, não precisaria de pegar o aparelho de som. Geralmente, a minha rotina é ir até a sala de apoio e pegar o aparelho de som, mas na quarta-feira, não precisaria disso. Foi um desvio pelo fato de eu ter esquecido que seria a prova oral. (Tanto no começo, quanto no final)
- Aos 10:27 : Pergunta: "Se um aluno me pedir ajuda no meio da prova o que eu faço?"
- Resposta no dia da gravação: "Ajuda!" (na hora)
- Resposta a caminho de casa: "Eu não sei!"
- Resposta depois de uma reflexão sobre a pergunta:

"É uma situação difícil, eu nunca havia pensado nisso antes. Mas, uma 'coisa' que eu lembrei é que: primeiro, eu sou muito "bobinha", eu ia acabar respondendo mesmo; segundo, é espanhol I, e eu não posso esperar que os alunos falem espanhol lindamente (apesar de que uns poucos já falem) na prova oral, principalmente pelo nervosismo, e também pelo fato de eles estarem ainda em um processo de "interlíngua", vulgarmente conhecido como "portunhol". Então, ajuda o aluno, já que está



no nível inicial e não tem vocabulário suficiente para expressar opiniões em língua estrangeira. Além do mais, os deixaria mais aliviados, para diminuir a tensão da prova. Será que eu estou subestimando meus alunos ao falar que eu não posso esperar que eles falem espanhol lindamente e que eles não tem vocabulário suficiente para expressar opiniões na LE?

Sessão: 2

Data: 10 de junho de 2011, 12h

1º) É insuperável me ouvir. Eu tenho uma voz chata, feia enjoadada. Passar 35:34 minutos me ouvindo é horrível. Imagina então, meus alunos que me ouvem por quase duas horas. Meu Deus! Isso é um martírio! Outra coisa insuperável com relação a mim, é que eu faço muitas pausas, eu penso demais para falar. E para quem ouve, isto é terrível. Tenho que trabalhar nisso. E por último, eu me atrapalho com as palavras, digo algo que deveria dizer antes, digo depois. Problemas com coerência. Trabalhar nisso também, é o que tenho que fazer.

2º) É muito difícil os alunos de espanhol I, não falarem português. Os assuntos são "empolgantes" e por mais que eles comecem a falar em espanhol, logo partem para o português. Por isso, meu tutor me deu a ideia de trabalhar com os cartões de futebol (2 amarelos, 1 vermelho). Ultimamente, eu tenho pensado sobre isto. Penso que pode traumatizar um pouco o aluno. Não é um pouco "genérico" receber um cartão vermelho? Será que não ilhequia o aluno? Sei que por mais que muitos leiam na lousa, alguns podem se sentir mal com esta situação. Ainda não tenho uma opinião formada com relação a este "jogo", mas espero que a reflexão sobre ele já me ajude em algo.

3º) Durante a gravação, eu falei de uma das atividades que usariam fitas durante a aula: escrever um relato sobre como foi o seu dia dos namorados. Dica: nunca faça isso em sala de aula. Na primeira turma ocorreu tudo perfeitamente bem (apesar de alguns não terem



mamorado(a)). E na segunda turma, eu não soube o que fazer, pois uma menina começou a chorar na sala, porque no dia dos mamorados, o mamorado dela veio visitá-la, eles acabaram brigando e terminaram tudo. Foi horrível, eu não soube como reagir. Seguimos a aula, mas o meu pensamento ficou na menina. Foi horrível. Enfim, ensinando e aprendendo. (Não faça isso em sala de aula).

4º) Como sempre as perguntas da pesquisadora são capciosas. Perguntas sobre: "como eu reajo?" São sempre difíceis de responder. Sempre penso antes de falar qualquer coisa. É bom por um lado, porque ela (a pesquisadora) me dá o espaço para que eu possa responder depois, eu não responder. Como eu acho feio deixar uma pessoa sem resposta, acabo pensando um pouco na hora e respondendo o que acho mais conveniente. Por exemplo, a pergunta feita por ela na "instrução 2" foi: "Se aluno não faz a entonação adequada?" (ALGO PARECIDO COM 1550). Na hora, eu demorei um pouco, mas acho que a resposta foi adequada. Desta vez, não tive nenhum problema com a resposta dada. Tudo ocorreu bem (pelo menos para mim).

- Foi difícil dessa vez me manter em um ponto só, então escolhi vários que ocorreram durante a conversa com a pesquisadora. Foram os pontos que me chamaram atenção de alguma forma e por isso estão nesse texto.



Sessão: 3

Data: 19 de setembro de 2011, 11h

Este texto será dividido em vários tópicos:

1. "43:35" - Isto nunca havia acontecido antes. Eu falei demais, mas não considero este fato ruim.

2. "Mesmos alunos" - Estou com as mesmas turmas e eu não sei se isto é bom ou ruim. Gosto do fato de já conhecer os alunos, porém eu também gostava de ter tido novos alunos, pois me identifiquei ao ensinar no semestre passado, com o Espanhol I.

3. "Repetir de novo" - Repetir já é de novo! Plonismo...

4. "Plano B" - Sempre que pensar em fazer uma atividade diferente, tem que pensar também em um plano B (C, D, E...), porque muitas vezes a infra-estrutura do local não ajuda. Como aconteceu comigo, eu planejava levar um filme, e a tomada do computador não encaixava.

O plano B foi uma espécie de "costa na manga". O que realmente foi ruim é que este segundo plano não tinha nada a ver com o filme, então a aula ficou um pouco quebrada (o que particularmente eu não gosto).

5. "O uso maior do livro didático" - Eu não utilizava muito o livro didático (LD), por isso a utilizar porque os alunos sentiam falta e faziam: "Quando a gente vai usar o livro?"; "Quando que a gente deve trazer o livro?" E então, eu passei a utilizá-lo mais. Porém, é muito difícil adaptar as atividades do LD para as aulas porque falta um pouco de conexão entre as atividades propostas pelo mesmo. É, uma falta minha



me chocou, porque eu falei que "geralmente não tem coisas interessantes no livro". Eu achei esta minha fala muito forte, deveria ter falado de outra forma. Na verdade, acho que o que eu queria falar era sobre a dificuldade de adaptar as atividades do LD à sala de aula, à minha metodologia, aos meus alunos, etc. Inclusive, muitas vezes eu começo pelo final da unidade, quando tem textos (pois neste livro temos uma carência de textos), e vou fazendo o "passo do carangueijo" para possibilitar a adaptação, e o entendimento dos alunos. O livro apresenta muita gramática, e para mim isto é um problema. Eu creio que não uso muito boa explicando gramática, e muitas vezes os alunos não percebem que estão fazendo uso de certas estruturas, por um lado acho isso muito bom porque eles estão aprendendo, mas por outro, eles acham que não estão aprendendo, e me sinto mal por isso. Não sei como "solucionar"/"contornar" esta situação. Já pedi ajuda a uma pessoa, mas não obtive sucesso.

6. "Mentir". - Mentir é feio, porém a realidade dos meus grupos de extensão é que na maioria das vezes eles só fazem se valer pontos, então mentir das vezes é algo 'normal', já que desta forma eles farão as atividades propostas. Mas estou pensando em uma maneira de solucionar isto. Durante as últimas semanas, ninguém perguntou se valia ponto, apenas fizeram as atividades.

7. "Turmas diferentes" - A diferença entre as turmas é grande, então, tenho a necessidade de adaptar muita coisa, e principalmente de acrescentar atividades para o segundo grupo. O que me deixa angustiada é o fato de eles (o segundo grupo) não falarem. Um grande silêncio.



se instalava na sala e isso me angustia muito, porque me sinto mal quando eles não comparecem.

8. "Começa sempre com uma discussão" - Nem sempre. Claro, que sempre há uma atividade de "warm up", mas não quer dizer que seja uma conversa, pode ser um jogo também. (No dia da Instrução seria uma discussão mesmo).

9. "O que pode acontecer de imprevisto na leitura?" - Eu me pergunto isso até hoje. Geralmente, o que acontece é eles (alunos) perguntarem as pronúncias das palavras, mas é possível que algum dia aconteça algo diferente, e tenho que saber "drillar" a situação no momento em que ela ocorrer. Achei esta pergunta mais profunda na segunda vez que a escutei. E agora estou pensando nos imprevistos que podem ocorrer durante a leitura.

10. "Professora sim, tia não" - Depois que eu revelei que alguns alunos me chamam de tia, eu passei a observar mais este fato. Isso que ocorreu apenas nas primeiras semanas de aula, agora não mais (tive duas semanas de aula, após a Instrução).

• Foram estes os pontos que me chamaram a atenção nas minhas falas, e achei relevantes para expor aqui também.

Sessão: 4

Data: 10 de outubro de 2011, 11h

- O texto desta instrução é dividido em 7 tópicos, ~~sejam~~ sejam eles:

• Como sempre eu reclamo de minha fala: pausada demais, enjoadada demais, tem "é... é..." demais também. Ah, é difícil me acutar. Tenho que melhorar isso.

• "Como eles se sentiram?" - sempre tento trabalhar com a tentativa de expressar os sentimentos em língua estrangeira. Acho importante, pois torna possível a facilidade de os alunos se identificarem como indivíduos, e cria uma proximidade maior com a LE. No PRODELE temos reuniões quinzenais e uma delas foi sobre a afetividade. Na semana seguinte desta reunião, eu pedi para que os alunos respondessem num papel "como a professora trabalha a afetividade em classe?". A resposta foi quase unânime, eles falaram que ao trazer para sala de aula assuntos que eles não falam todos os dias facilita o processo de aprendizagem e o gosto pela língua estrangeira.

• "Resistência ao falar em LE" - É muito difícil fazer com que eles falem em espanhol durante a aula. Crio que principalmente pelo fato de que a língua espanhola é muito próxima da língua portuguesa, e isso dificulta o processo de aprendizagem. Também tenho uma leve impressão de que eles têm vergonha de falar na língua estrangeira. Sempre que a situação em sala de aula é "Vamos ~~falar~~ falar sobre..." eles até começam a falar em LE, mas em alguns segundos dizem "vou falar em português".



Acredito que isto atrapalhe na aprendizagem dos alunos. E eu fico me perguntando: "Qual o intuito de aprender uma LE se eu posso ser entendida na LM?" "Para quê aprender se eu já posso compreender?" "Para que aprender se LE e LM são tão próximas?"

Será que é isso que passa pela cabeça dos meus alunos?

- "Eu ignoraria esta resposta" - Boa sorte quando falado em voz alta, não usa?

- Acho que já falei sobre isso anteriormente, ainda penso se é construtivo colar os "erros" deles no quadro, e como eu poderia fazer para explicar os "erros" que os alunos cometem.

- "Língua e gramática" - Eu acho que não sei explicar gramática muito bem. A minha "sorte" é que na perspectiva interacionista o ensino da gramática é indutivo, assim eles aprendem com o uso e nem se dão conta. No entanto, os alunos cobram muita gramática nas aulas e eu não consigo fazer isso. É como se fosse contra os meus princípios.

- Acho que os detalhes que a pesquisadora pediu são atendidos, principalmente, porque eu falo demais. Falo tanto que as minhas falas ficam bem confusas.

Sessão: 5

Data: 18 de novembro de 2011, 11h

18.11.11– Instrução p/ Francieli

- ✓ Preparar aulas: Preparar aula já é difícil por si só, imagina quando não se tem de onde tirar assunto. No meu caso, terminamos (os alunos e eu) o livro umas 3 semanas antes das aulas acabarem, e isso dificultou um pouco o preparo das aulas, não que eu siga o livro à risca, mas ele ajuda às vezes quando estamos em busca de temas para as aulas, ou para vermos os assuntos que ainda precisam ser abordados. Buscar materiais extra que englobem os assuntos já vistos é difícil também. Sorte minha que eu tinha muitos materiais emprestados e eles puderam me ajudar bastante durante este tempo. Nestes materiais pude encontrar: textos, atividades, áudios diferentes do que tínhamos usado em sala, as aulas ficaram até mais divertidas, é uma pena que eu não tenha me dedicado tanto ao preparo das aulas no começo do semestre por conta da monografia.
- ✓ Observar Estágio 7: Meu Deus! É muito ruim ser observada, ainda mais uma professora tão experiente, e que você sabe que daquela observação você receberá uma nota. Fiquei nervosa (isso é óbvio), e não recebi feedback. Então, não faço a mínima ideia de como me saí nessa aula.
- ✓ Faltas e Atraso: eu não suporto atrasos, não mesmo. Conversei com os alunos várias vezes, mas de nada adiantou. Fico triste com isso porque a gente se dedica muito, não viemos pra universidade porque temos que vir e estamos aqui, há um tempo que foi determinado para essas aulas, e esse tempo deveria ser respeitado. Assim como as faltas, que vinham me surpreendendo a cada dia. Eu analisei as aulas, o meu modo de tratar os alunos, tudo. E descobri que na verdade, o problema não sou eu. O final do período e tanta gente com muita coisa para fazer, foi o que ocasionou isso. Alguns começaram a trabalhar, outros tiveram problemas familiares, enfim. Foi um pouco conturbado esse período.
- ✓ Dividir nota: é difícil demais dividir nota, muitas avaliações para uma única nota, eu não sei se ainda farei isso numa disciplina de Língua.
- ✓ Devaneio: eu não sei porque eu falei da atividade do devaneio. Não tem encaixe.
- ✓ Como faço pra definir tema? Eu nunca sei como vou definir um tema para aula.

- ✓ “Como eu preparo aula?” É muito difícil responder: “e eu faço o que?” Muitas vezes você nem sabe como agir, não sabe se isso realmente vai acontecer, não sabe de nada. E responder algo pela intuição é difícil, assim como prever as suas reações sobre determinado fato ocorrido na aula.
- ✓ Alunos falem em espanhol: Eu não sei o que aconteceu esse semestre que os papéis inverteram. A primeira turma era a mais faladeira (em LE), e agora falam mais em português, a segunda turma fala agora tudo em espanhol, e isso fez o nível deles aumentarem. Tem gente na segunda turma que deveria estar em espanhol 4, por aí. Eles têm uma ótima dicção, e são muito perspicazes e isso é muito bom para a aprendizagem deles. Já na primeira turma o que vem atrapalhando é a proximidade entre as línguas, como eles falam muito em português não vão saber identificar se estão falando na LE, ou na LM. Isto dificulta a aprendizagem deles, e muito, porque será cada vez mais difícil saírem desse nível intermediário entre as línguas.

Sessão: 6

Data: 05 de dezembro de 2011, 11h

05.12.11 – Instrução p/ Francieli

- ✓ Ainda me surpreendo em como eu falo muito nessas instruções. Até em dia de prova falei quase meia hora, vou me controlar mais.
- ✓ Avaliação escrita: a avaliação escrita de língua espanhola (pelo menos no PRODELE) tem que englobar 3 das 4 habilidades: ler, escrever e ouvir. O difícil é preparar a avaliação com um único tema. Se você escolhe um texto com determinado tema, não vai encontrar um áudio que fale sobre isso. É muito complicado. Mas ao menos as habilidades estão envolvidas e podem ser avaliadas.
- ✓ “Eu digo o quê?” – Como já disse antes, é muito difícil prever a sua reação na aula que está para acontecer.
- ✓ Por mais que a prova esteja autoexplicativa (para nós) para os alunos nem sempre está. Me dei conta disso enquanto falava na hora da gravação.
- ✓ Eu não consigo me escutar! É muito ruim!!! (de novo)
- ✓ “Geralmente, eu olho a última questão e a terceira...” Oi?! Geralmente não. No caso da última prova, sim.
- ✓ Prova oral: como é difícil avaliar, eu tenho uma tabela que enfatiza aspectos a serem avaliados na prova oral, como coesão, coerência, pronúncia, etc., porém é difícil dizer se é o certo, na maioria das vezes penso que não há forma definitivamente correta de avaliar. Talvez um dia, eu conheça uma forma de avaliar diferente dessa que utilizo que atenda melhor os aspectos a ser avaliados.
- ✓ Por fim, digo que sentirei muita falta dos meus alunos. Estas foram minhas primeiras turmas como docente e foi um aprendizado muito bom durante todo esse tempo. Foi uma contribuição enorme para a minha vida acadêmica, para minha formação docente inicial. Lecionar no PRODELE proporciona uma autonomia que é fundamental para que aos poucos os estagiários consigam traçar e desenvolver as suas maneiras de ensinar a língua estrangeira, além de também ser um campo fértil para desenvolver pesquisas, principalmente na área de formação de professores. Durante todo este estágio, passei a refletir não só sobre minha prática extremamente inicial na docência,

como também sobre a minha aprendizagem de línguas estrangeiras, até mesmo sobre a minha identidade profissional. A partir de todas as reflexões e discussões que surgiram durante o estágio, fui adquirindo uma afeição pela profissão que escolhi, pelo curso de Letras por completo e pela área de formação inicial.

- ✓ Afirmo com toda certeza que também estas instruções vão me fazer uma falta danada, porque a contribuição não é só para a pesquisadora, é também para os participantes. Escutar: “vou te substituir essa semana, o que devo fazer para que ninguém perceba que eu não sou a Isabela”, faz a gente pensar em todas as nossas ações antes, durante e depois das aulas. Contar todos os detalhes das coisas que faço, às vezes me deixava envergonhada, ou sem saber o que dizer, mas eu sabia que era necessário. O que eu mais gostava de fazer era escrever sobre as minhas impressões durante a escuta da Instrução ao Sósia. Essa escrita nos faz refletir muito sobre as nossas atitudes, a nossa prática docente. Cada novo texto era um aprendizado. Reflexão é algo extremamente importante na nossa prática como docentes, a gente pode se reinventar a partir delas, proporcionar melhores formas de ensino. Muitas vezes ao escrever o texto eu já pensava em como poderia mudar certos aspectos ruins das aulas, como melhorar o aprendizado dos meus alunos, como agir em determinados momentos (como algumas prováveis perguntas e reações dos alunos as atividades propostas por mim durante o semestre). Um dia eu gostaria de fazer uma pesquisa utilizando a instrução ao sósia, pois creio que proporciona grandes reflexões sobre o período de prática docente, principalmente se for com alguém que está no início da mesma (a meu ver da abordada pela pesquisadora).

ANEXO B – Comentários escritos produzidos por Lina**Sessão: 1****Data:** 11 de maio de 2011, 13h30**Análise da conversa do dia 11.05.11**

Alguns pontos interessantes foram observados por mim ao ouvir repetidas vezes a primeira conversa, na qual foi feita o exercício de imaginação.

O primeiro ponto foi relativo à quão confusa eu fiquei ao pensar em algo que ainda na havia preparado, que seria a aula do dia seguinte. Esse exercício até me ajudou de certa forma, pois eu “pensei alto” como seria feita a minha revisão, mesmo com tantas dúvidas como eu estava, sem saber ao certo como começar a aula. Senti-me perdida nesse momento, pois que tipo de professor não sabe como iniciar a sua aula?

Senti-me ainda bastante prolixa, pois o objetivo era dizer passo a passo como eu me comporto como professora, minhas relações com a turma, mas eu sempre falava de algo puxando algum outro assunto que aconteceu em sala, que tinha relação com o que dizia, mas não havia necessidade de alongar tanto e deixar de ser direta.

No geral, não retiro e nem acrescento nada ao que falei, até porque falei exatamente tudo e até coisas além do objetivo em questão. O exercício foi bastante interessante e me fez observar detalhadamente como me relaciono com meus alunos e ainda me fez ver que tenho que ser mais direta e objetiva ao me expressar.

Sessão: 3

Data: 06 de outubro de 2011, 13h30

Coleta de dados

Após ouvir a última conversa feita para coleta de dados, percebi que não havia preparado uma revisão muito completa, pois na hora que eu estava explicando, me perdi no fato de não saber qual listening trabalhar e a ordem entre texto/listening/speaking, tendo deixado pra resolver em sala, coisa que já deveria estar estabelecida. Mais uma vez, percebi o quão prolixa sou, dando voltas na minha explicação.

Pensando nos pontos positivos, percebi que me senti mais à vontade para falar, me sentia mais retraída nas primeiras coletas e pude perceber com mais clareza esse erro cometido por mim em relação faltada de uma boa preparação para a revisão.

No geral, estou achando bastante interessante essa experiência de rever o que preparei, observar os erros, e pensar em como melhorar ou não repeti-los.

Sessão: 4

Data: 01 de novembro de 2011, 14h

Coleta de dados:

A princípio, gostaria de pedir para você retirar a parte em que falei da reposição extra feita por mim, a qual comentei no início da conversa, pois creio que não seja muito recomendado fazer isso.

Percebi que como meus alunos são fáceis de me dizer que não entenderam algo no conteúdo, eu posso ter problemas para compreender um novo grupo de alunos que não ajam da mesma forma.

Percebi ainda que eu deveria explorar a parte do pronunciation com algum exercício interessante, que chame a atenção dos alunos, pois não me sinto motivada a trabalhar a questão de pronúncia, logo, desmotivo os mesmos, e isso não é interessante que ocorra.

Uma das coisas que mais gostei na ideia dessa aula foi o joguinho final com as cartas de tarot para o uso do going to.

O que eu achei mais absurdo foi eu querer ter visto a parte do practical english após uma lição que não tinha nada a ver com o assunto. Nas aulas não deu tempo e eu achei bem melhor, pois não tinha ligação alguma com a lição vista no dia.

Na hora de falar do encerramento das aulas tive problema, pois sempre encerrava sem retomar o assunto, como forma de uma conclusão. Após ouvir essa conversa, e ter uma conversa com minha tutora, passei a encerrar a aula com uma rápida retomada ao assunto dado, para concluir e checar até onde os alunos aprenderam.

Sessão: 5

Data: 29 de novembro de 2011, 9h

Essa conversa foi bastante interessante para mim, pelo fato de que mais uma vez eu revi o que meu planejamento da aula, e ainda percebi que faltava a certeza de como fazer um momento da aula, do qual eu tirei a dúvida com a “entrevistadora”, coisa que não deveria acontecer.

Ainda percebo que me perco um pouco ao falar da minha aula, e sou muito prolixa, mas creio que melhorei bastante desde a primeira coleta.

Percebi também que fiz várias vezes algo antiético, citei o nome da minha tutora várias vezes.

Através dessas observações, percebo o quanto preciso amadurecer enquanto professora.

ANEXO C – Comentários escritos produzidos por Celestin**Sessão: 1****Data:** 28 de setembro de 2011, 18h**Algumas considerações sobre a gravação**

Após ouvir a gravação do que eu havia descrito para a pesquisadora eu me sinto satisfeito pelo que eu falei, acredito que consegui descrever bem o contexto do meu trabalho, o perfil dos alunos e a minha abordagem com os mesmos.

Eu procuro adaptar o conteúdo às necessidades e aos objetivos deles. A utilização de um livro de leitura fácil no qual nós trabalhamos nas quintas-feiras foi uma ideia minha idealizada a partir de uma ficha de sondagem da turma por eles preenchida no primeiro dia de aula, onde muitos deles expressaram que seu objetivo com a língua é de ter proficiência de leitura e compreensão de textos necessários para a pós-graduação. Portanto, para suprir a falta de bons textos do livro didático, ou seja, textos em que permitam uma exploração mais aprofundada nas competências citadas acima, eu adotei um livro literário.

Sessão: 2**Data:** 26 de outubro de 2011, 17h**Comentário sobre a conversa do dia 26/out.**

O inconveniente ocorrido por razão da prova aplicada me fez não mais colocar a nota sem discriminar a pontuação para evitar esse tipo de constrangimento. Portanto se eu coloco uma nota 7.0 (sete) na prova de um aluno eu mostro todos os itens e a pontuação atribuída àquele quesito, não bastando, portanto apenas mostrar o que está certo ou errado.

Com relação aos exercícios, eu percebi que tomava muito tempo fazê-los em sala, dessa forma, não dando tempo de terminar uma lição em uma só aula e muitas vezes os alunos não estavam com vontade de fazê-los naquele momento, então eu decidi junto a eles de passa para serem feitos em casa. Foi muito boa a ideia, pois além de conseguir passar toda a lição em uma aula, eu ganhava tempo para trabalhar algo diferente (textos literário, músicas, jogos lúdicos).

O uso de texto literário foi também de grande proveito, pois eles melhoraram bastante no decorrer do semestre a pronúncia e também passaram a cometer menos erros nas produções escritas. Eu pretendo continuar a usar esse tipo recurso didático devido sua eficácia.

Sessão: 3**Data:** 16 de novembro de 2011, 18h

Comentário da conversa do dia 16/11.

A minha turma era bem homogênea, ou seja, todos estavam estudando a língua com o objetivo, o de fazer o exame de proficiência necessário para a pós-graduação. Portanto, eu priorizei trabalhar com eles, sobretudo compreensão textual e expressão escrita, não que as outras habilidades não foram trabalhadas. Dessa forma, eu procurei sempre levar textos literários que possibilitassem trabalhar além da parte gramatical, a compreensão textual e ainda possibilitar a aquisição de novos léxicos. Eu também passei muitas produções escritas para eles fazerem tanto na sala quanto em casa, e durante o semestre eu percebi uma evolução muito satisfatória. Os erros mais comuns nas redações eu mostrava no quadro, assim fazendo com que diminuíssem consideravelmente os erros.

Uma das maiores deficiências que eles apresentavam era relacionada à compreensão oral, então, trabalhei também bastante com eles a fonética. Pois certos fonemas são para nós quase imperceptíveis, pela ausência destes na nossa língua. Portanto eu opunha palavras com pronúncia muito próxima e transcrevia foneticamente para que eles pudessem perceber a diferença. Esse procedimento também surtiu um bom efeito.

Sessão: 4**Data:** 07 de dezembro de 2011, 18h

O maior obstáculo que eu encontrei foi o tempo. Foram duas as razões principais que fizeram com que o tempo se torna-se um obstáculo; o primeiro é que as aulas da extensão começaram com um mês de atraso; o segundo é que o conteúdo programático da turma em que eu dei aula é muito extenso. Portanto, durante o semestre eu tive que criar estratégias de ganhar tempo. Então, os exercícios do livro nós não fazíamos mais em sala, eles faziam em casa e na aula seguinte nós corrigíamos. Algumas lições eu não trabalhava em sala e pedia que eles fizessem em casa e trouxessem dúvidas na aula seguinte, tudo isso para conseguir cumprir o programa a tempo. Percebo que esse foi também um fator muito negativo, pois não dava para explorar bem todos os assuntos. Todavia, eu tive que priorizar alguns assuntos a outros, neste caso o “passé composé” foi o tempo verbal que eu mais explorei já que é de certo grau de dificuldade e se torna difícil dar sequência aos estudos de francês sem tê-lo aprendido bem, e os outros tempos verbais trabalhados como não são tão complexos eu apenas apresentei as regras básicas.

Sessão: 7**Data:** 05 de outubro de 2012, 17h

Professora nas minhas palavras tem alguns erros como no início eu disse “UFRG” no lugar de UJRJ, mas que são coisas sem muita relevância, que acredito que a senhora não vá usar na sua dissertação. Eu falei muito como sempre, portanto não tenho muita coisa a acrescentar más vou tentar falar um pouco sobre minha forma de ensinar e pensar o ensinar:

Este “savoir-faire” do professor deve ser focado nas maiores dificuldades dos alunos, portanto aspectos que no francês é parecido com o português não há necessidade de tomar tanto tempo da aula. Então, aspectos fonéticos, lexicais, sintáticos, etc, que causem estranhamento ou dificuldades devem ser priorizados. São estruturas transferidas para a língua alvo, da língua materna ou de uma L2. Um bom meio de detectar e abordar essas estruturas são as produções espontâneas sejam escritas ou orais. Essas estruturas também estão bem presentes em documentos autênticos (músicas, filmes, piadas, HQ, ...). Uma coisa que facilita muito a harmonia e o envolvimento da turma, são atividades que fujam da rotina, o professor para mater os alunos interessados deve ser imprevisível.

Sessão: 8**Data:** 24 de outubro de 2012, 14h10m

Esses materiais que carrego sempre comigo em um envelope, são atividades que uso sempre quando há tempo suficiente ou quando preciso criar um ambiente favorável para prosseguir de forma produtiva o assunto trabalhado. Algumas vezes eu já preparo minha aula com o objetivo de usá-lo como primordial, às vezes é apenas uma forma de complementar a aula quando sobra tempo para isso, e outras vezes são feitas de improviso quando percebo que o “clima” da aula está precisando ser ajustado.

O trabalho do professor é também como o de um maestro, se a harmonia não está boa, algo precisa ser feito para colocá-lo no compasso. Os alunos muitas vezes sobrecarregados com o cotidiano chegam à aula muito tensos e cria alguns bloqueios/dificuldades em apreender o assunto. Portanto, o professor tem que estar provido das ferramentas necessárias para ajudar os alunos a superar essas dificuldades. Muitas vezes uma música sem nenhum propósito de ensinar gramática, um vídeo, um debate, uma conversa, uma charge, podem favorecer estes momentos de prazer em aprender. Os alunos têm que antes de tudo descobrir que aprender não deve ser algo penoso cansativo, eles precisam ter prazer em aprender, e o professor deve favorecer isso.