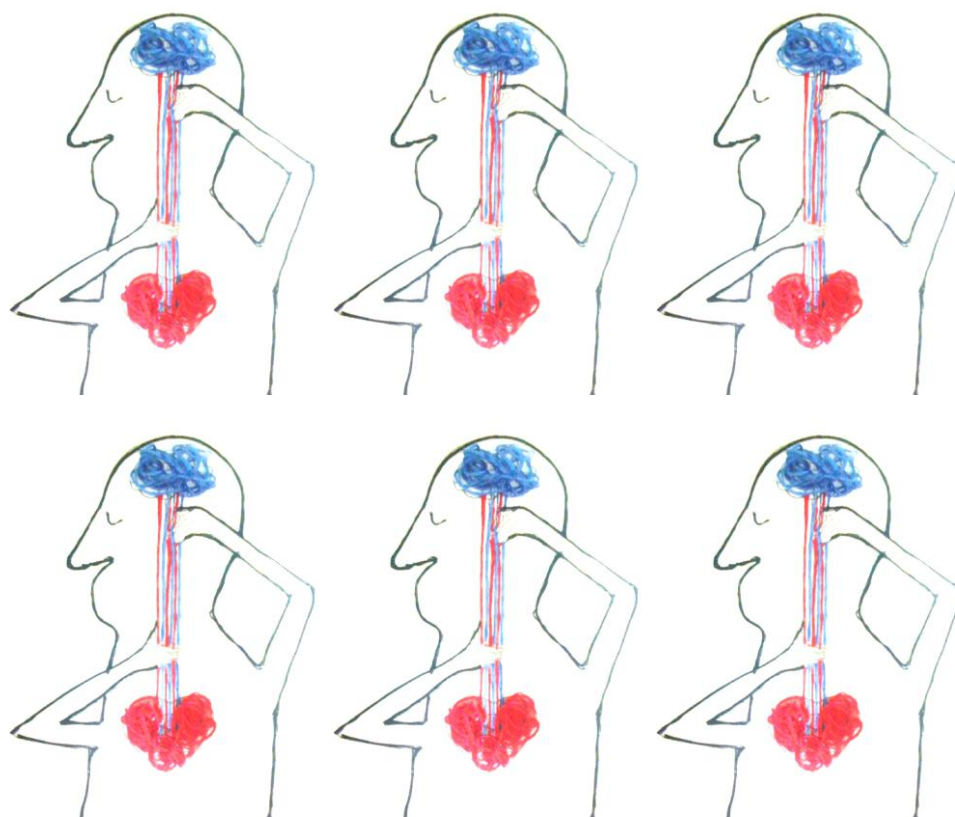




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

SIMONE GRAMS LAND



**ENTRE NÓS: EMOÇÕES E RECURSOS PARA O AGIR NA LINGUAGEM
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

JOÃO PESSOA – PB

2017



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

SIMONE GRAMS LAND

**ENTRE NÓS: EMOÇÕES E RECURSOS PARA O AGIR NA LINGUAGEM
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

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

JOÃO PESSOA – PB

2017

L253e Land, Simone Grams.
Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem
sobre o trabalho docente / Simone Grams Land. - João
Pessoa, 2017.
148 f. : il. -

Orientadora: Carla Lynn Reichmann.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Formação Docente. 3.
PIBID. 4. Interacionismo sociodiscursivo. 5. Clínica da
atividade. 6. Autoconfrontação. I.Título.

UFPB/BC

CDU: 81(043)

SIMONE GRAMS LAND

**ENTRE NÓS: EMOÇÕES E RECURSOS PARA O AGIR NA LINGUAGEM
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 24/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



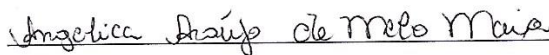
Prof^ª.Dr^ª. Carla Lynn Reichmann (UFPB)

Orientadora



Prof^ª.Dr^ª. Oriana de Nadai Fulaneti (UFPB)

Examinadora



Prof^ª.Dr^ª. Angélica Araújo de Melo Maia (UFPB)

Examinadora

Dedico este trabalho aos professores.

AGRADECIMENTOS

*Tu criaste o íntimo do meu ser e
me teceste no ventre de minha mãe.*

Salmo 139:13

*Um cordão de três dobras não se
rompe com facilidade.*

Eclesiastes 4:12

A Deus, o Criador da linguagem, do labor, do tear da vida.

Aos professores, pela inspiração e pela colaboração.

Aos familiares, aos amigos e aos profissionais da saúde,
pelo cuidado, pelo apoio e pela motivação.

Enfim, a todos os nós que compõem esse texto.

RESUMO

No campo da Linguística Aplicada, o presente estudo trata da linguagem sobre o trabalho docente em formação inicial, em especial, durante o PIBID na Licenciatura em Letras Inglês, UFPB, atentando para as emoções e para os recursos para o agir por meio da linguagem. O objetivo central é dar visibilidade às emoções vividas na formação e no trabalho docente e a sua recursividade na linguagem, por meio da análise das representações das emoções e dos recursos para o agir na voz de professores licenciandos. Para suscitar essas vozes em diálogo, são utilizadas ferramentas da Clínica da Atividade, corrente da Psicologia do Trabalho, a saber: autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC). Os textos foram gerados em 2015-16, em duas sessões de ACS, uma com cada um dos dois professores colaboradores, licenciandos do referido curso de Letras Inglês, membros do PIBID atrelado ao curso, bem como em uma sessão de ACC, com os mesmos colaboradores. Esses textos são analisados à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2012), com enfoque no conteúdo temático e nas modalizações, a fim de percorrer os fios que tecem as emoções e entretecem recursos para o agir no dizer sobre a formação e o trabalho docente. Para isso, são considerados conceitos como emoção (SPINOZA, 1955, VYGOTSKY, 2004, GOLEMAN, 2007; CRAMPTON; LEWIS, 2016), reconfiguração (BRONCKART, 2008), mundos objetivo, subjetivo e social (HABERMAS, 2010), empatia (BAKHTIN, 2010), gênero e estilo do discurso (BAKHTIN, 1997) e gênero profissional (CLOT, 2007, 2010). Destarte, a análise é desenvolvida com o propósito de discutir as seguintes questões de pesquisa: quais temas emergem na linguagem sobre o trabalho docente? Como as emoções e os recursos para o agir são tematizados e entrelaçados na voz dos professores licenciandos? De que forma são tecidos recursos para o agir a partir das emoções e vice-versa? Ao responder a essas perguntas, são percorridos fios dos mundos objetivo, social e subjetivo nas modalizações presentes no dizer dos professores. A partir dessa análise, são tecidas considerações sobre a formação inicial, quanto à inserção no gênero profissional e o desenvolvimento do estilo, sobre situações que mobilizam as emoções dos licenciandos, a reconfiguração de emoções e do agir, a tessitura de recursos para o agir, entre outras, enfatizando a dimensão emocional dos professores. Concluindo, seguem ponderações fundamentadas na discussão dos dados, como a necessidade de educação das emoções na escola e na universidade, a relevância da formação de coletivos de trabalho, dos processos de reconfiguração e do apoio psicológico nas licenciaturas.

Palavras-chave: Formação Docente em Língua Inglesa. PIBID. Interacionismo Sociodiscursivo. Clínica da Atividade. Autoconfrontação. Emoções.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, the present study is about language regarding teachers' work during the Letters-English undergraduate program at UFPB - in special, in the PIBID program - focusing on the emotions and resources for acting through language. The main objective is to give visibility to emotions experienced in the context of teacher education and work, as well as to its recursiveness in language, by means of investigating representations of emotions and resources for acting in undergraduate voices. As a way to trigger this language in dialogue, the following tools from the Clinic of Activity are used: simple self-confrontation (SSC) and cross self-confrontation (CSC). The texts were generated in two SSC sessions with two novice teachers, one with each research collaborator, and one CSC session with both collaborators, in 2015-6. These texts are analyzed in the light of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2008, 2012), focusing on thematic content and modalizations, so that to comprehend the lines that weave emotions and interweave resources for acting on verbalization about teachers' education and work. For this, other relevant concepts involve emotion (SPINOZA, 1955, VYGOTSKY, 2004, GOLEMAN, 2007; CRAMPTON; LEWIS, 2016), reconfiguration (BRONCKART, 2008), objective, subjective and social worlds (HABERMAS, 2010), empathy (BAKHTIN, 2010), discursive genre and style (BAKHTIN, 1997) and professional genre and style (CLOT, 2007, 2010). The analysis is developed in order to discuss the following research questions: which themes emerge in language about teachers' work? How are emotions and resources for acting thematized and intertwined in graduating teachers' voices? In which way are resources for acting woven from emotions and vice-versa? On answering these questions, threads of the objective, social and subjective worlds are unraveled through modalizations present in teacher discourse. Based on this analysis, remarks about teacher education are woven, in terms of inclusion in the professional genre and the development of style, of situations that mobilize the emotions of graduating teachers, of the reconfiguration of emotions and acting, as well as the fabric of resources for acting, amongst others, emphasizing the emotional dimension of teachers. Lastly, considerations based on the discussion of data are presented, as the necessity of emotional education at schools and at universities, as well the relevance of work groups, of reconfiguration processes and of psychological support in teachers' courses.

Keywords: Language Teacher Education. PIBID. Sociodiscursive Interactionism. Clinic of Activity. Self-confrontation. Emotions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1.1 - Trabalho do professor.....	37
Esquema 1.2 - Dimensões do professor.....	38
Esquema 2.1- Arquitetura interna dos textos	67
Figura 2.1 - “Afinando mente y corazón” por Omar Turcios.....	57
Quadro 1.1 - Gênero do discurso x gênero profissional.....	31
Quadro 1.2 - Estilo verbal e profissional.....	32
Quadro 1.3 - Estilo profissional.....	32
Quadro 2.1 - Representações dos mundos físico e sociosubjetivo da autoconfrontação simples.....	62
Quadro 2.2 - Representações dos mundos físico e sociosubjetivo da autoconfrontação cruzada.....	63
Quadro 2.3 - Composição do <i>corpus</i> principal.....	64
Quadro 2.4 - Composição do <i>corpus</i> de apoio.....	65
Quadro 2.5 - Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos de análise dos dados.....	66
Quadro 3.1 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS da Rafaela.....	75
Quadro 3.2 - Modalizações, representações das emoções e dos recursos para o agir no dizer da Rafaela em ACS.....	92
Quadro 3.3 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS de Juliano.....	95
Quadro 3.4 - Modalizações, representações de emoções e de recursos para o agir no dizer do Juliano em ACS.....	111
Quadro 3.5 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACC da Rafaela e do Juliano.....	115
Quadro 3.6 - Modalizações, representações de emoções e de recursos para o agir no dizer de Rafaela e Juliano em ACC.....	125

Quadro 5.1 - Quadro de notações adaptado da Dionísio (2001).....	145
Quadro 5.2 - Mais situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS da Rafaela.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: EMOÇÕES, AGIR E LINGUAGEM.....	17
1.1 Linguística Aplicada e Interacionismo Sociodiscursivo.....	17
1.1.1 Percursos teóricos.....	18
1.1.2 Entre mundos: agir em questão.....	20
1.1.3 Emoções e recursos para o agir.....	25
1.2 Ciências do trabalho.....	30
1.2.1 Entre o coletivo e o subjetivo: gênero e estilo	30
1.2.2 Trabalho docente	34
1.2.3 Autoconfrontação e formação docente inicial: pesquisas.....	40
1.2.4 Trabalho, poder de agir e saúde mental.....	42
CAPÍTULO 2 - TEAR METODOLÓGICO.....	47
2.1 Entre linhas e fios que compõem a pesquisa.....	47
2.2 Contexto da pesquisa.....	49
2.2.1 PIBID Letras - Inglês.....	50
2.2.2 Perfil dos colaboradores.....	51
2.2.2.1 Rafaela - “seria professora de qualquer forma”.....	51
2.2.2.2 Juliano - “acredito que os alunos podem e irão aprender inglês, sim”.53	
2.2.3 Perfil da pesquisadora.....	54
2.3 Geração de dados e tessitura do corpus.....	58
2.3.1 Instrumentos de geração de dados.....	58
2.3.1.1 Roteiro para relato reflexivo anterior e posterior à sessão de autoconfrontação.....	58
2.3.1.2 Autoconfrontação Simples.....	59
2.3.1.3 Autoconfrontação Cruzada.....	59
2.3.2 Geração de dados.....	60
2.3.3 Entre mundos: contexto de produção dos textos em análise.....	62

2.3.4 Composição do <i>corpus</i>	64
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	65
2.4.1 Arquitetura textual: infra-estrutura geral do texto e mecanismos enunciativos.....	67
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DAS EMOÇÕES E DOS RECURSOS PARA O AGIR NA LINGUAGEM SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	71
3.1 Trabalho docente em cena: emoções e recursos para o agir.....	71
3.1.1 <i>ADORO dar aula em dupla</i> - análise do conteúdo temático da ACS da Rafaela.....	72
3.1.2 <i>... é tão legal deixar o aluno ter essa sensação de “Ê! Eu sei! Acertei!”</i> - emoções e recursos para o agir na voz da Rafaela.....	76
3.1.3 <i>O que seria possível, né? Pra que ela/ pra que eu... CONSEGUISSSE que ela fizesse o trabalho em equipe...</i> - análise do conteúdo temático da ACS do Juliano.....	93
3.1.4 <i>...talvez ela SENTISSE que eles QUERIAM a presença dela ali</i> - possibilidades, emoções e inclusão na voz do Juliano.....	96
3.2 Empatia em cena: emoções e recursos para o agir em diálogo profissional	112
3.2.1 Entre nós: análise dos temas da ACC de Rafaela e Juliano.....	112
3.2.2 Diálogo profissional: recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente - o coletivo, a emoção e a empatia.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE 1.....	140
APÊNDICE 2.....	141
APÊNDICE 3.....	142
APÊNDICE 4.....	143
APÊNDICE 5.....	145
APÊNDICE 6.....	146
ANEXO 1.....	175

INTRODUÇÃO

Naturalmente, é preciso aprender “a não se deixar levar” pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional e, em certo sentido, tudo consiste nisso. É preciso desenvolvê-la, enriquecê-la.

Yves Clot (2007, p.32)

Risos diante de um imprevisto engraçado. Palmas ao presenciar o êxito de um aluno. Arrepio ao reger e ouvir o canto em inglês de uma turma inteira. Alegria com uma festa surpresa de aniversário. Satisfação ao ouvir alunos conversando em inglês. Coração acelerado quando os recursos preparados falham. Nó na garganta e angústia ao ser desrespeitada. Aperto no peito, falta de ar e de voz quando já não se sabe mais o que fazer em relação a conflitos. Vivenciei essas emoções, como professora, e, por uma predisposição genética, além de situações pessoais e pressões internalizadas, adoeci e tive que me afastar da sala de aula mais que uma vez. Nessas idas e vindas, compreender as emoções no âmbito do trabalho pareceu impossível, mas o interesse permaneceu, principalmente, ao constatar que esse não é apenas um problema subjetivo, mas também social, visto que muitos professores são afastados da profissão por adoecimento mental (BATISTA *et al*, 2013). Sendo assim, o sofrimento na sala de aula, tanto de professores como de alunos, bem como sua satisfação, resumindo, as emoções como um todo no contexto escolar e formativo mostram-se relevantes para a pesquisa, para sua compreensão e para possíveis melhoramentos na saúde e na educação.

Em contato com a Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), por meio da Linguística Aplicada (MACHADO, 2007, 2009 ; LOUSADA, 2004, 2006, 2010; MEDRADO, 2012; MEDRADO;DANTAS, 2015; DANTAS, 2014), também com filósofos (SPINOZA, 1955; BAKHTIN, 1997; ; HABERMAS, 2010; RICOEUR, 1984, 2012) e com outros pesquisadores do trabalho e da linguagem (BRONCKART, 2008, 2012; etc.), bem como das emoções (GOLEMAN, 2007; CRAMPTON; LEWIS, 2016), desenvolvemos esse estudo. O objetivo central é dar visibilidade às emoções vividas na formação e no trabalho docente e a sua recursividade na linguagem durante a

Licenciatura em Letras Inglês, por meio da análise das representações das emoções e dos recursos para o agir na voz de professores licenciandos.

Para atingir tal objetivo, na esfera da formação inicial de professores de inglês, foram realizadas sessões de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) com dois licenciandos da UFPB, membros do PIBID-Letras/Inglês¹, em 2015. Os textos dessas sessões foram analisados com enfoque em seu conteúdo temático, isto é, os assuntos sobre os quais os licenciandos são instigados a falar diante de cenas da própria aula, sendo assim, tematizados. Também foram analisadas as emoções e os recursos para o agir por meio de modalizações, revelando suas avaliações, suas representações do trabalho docente e de si mesmo como instrumentos. Isso, no intuito de responder às perguntas: quais temas emergem na linguagem sobre o trabalho docente? Como as emoções e os recursos para o agir são tematizados e entrelaçados na voz dos professores licenciandos? De que forma são tecidos recursos para o agir a partir das emoções e vice-versa?

Destarte, essa pesquisa surge a partir do ponto de vista de uma professora em conflito com as próprias emoções, inquieta quanto à qualidade de vida na sala de aula, que entra em contato com o Grupo de Estudos sobre Letramento, Interação e Trabalho (GELIT) na UFPB e, assim, compartilha dilemas com o grupo, com a Linguística Aplicada, com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e com a Clínica da Atividade. De um ponto a outros tantos, são alinhavadas as questões de pesquisa mencionadas, com o propósito de lançar luzes para a linguagem sobre o trabalho docente e o que ela revela sobre a dinâmica entre emoção e recurso para o agir, compreendendo emoção como movimento que permeia a atividade humana (CRAMPTON; LEWIS, 2016), e o diálogo como propulsor de reconfigurações das emoções e dos recursos para o agir.

Os objetivos específicos, por sua vez, atrelados às perguntas de pesquisa, são: a) identificar temas que mobilizam o dizer sobre o trabalho docente de professores graduandos em Letras; b) lançar luzes sobre modos como as emoções e os recursos para o agir são delineados e imbricados na análise da atuação profissional própria e do outro, na conversa entre colegas de um mesmo coletivo de trabalho; c) analisar as relações entre emoções e recursos para o agir, isto é, as maneiras como são tecidos recursos para o agir a partir de emoções e também no sentido inverso, como são tecidas emoções a

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

partir dos recursos para o agir no processo formativo de professores. Perpassados por esses objetivos, os capítulos desse estudo são apresentados em seguida.

No primeiro capítulo, *Trabalho e formação docente: emoções, agir e linguagem*, são discutidos os conceitos do título. Esse capítulo é dividido em duas linhas de pesquisa que se entrelaçam ao longo desse estudo: “Linguística Aplicada e Interacionismo Sociodiscursivo” e “Ciências do trabalho”. Desses aportes teóricos, na primeira linha, são discutidas definições relacionadas ao agir, às emoções e aos recursos para o agir. Entrelaçada a essa, na segunda linha, são pontuados aspectos sobre gênero e estilo profissional, sobre trabalho e formação docente, além de serem apresentadas pesquisas em formação inicial que utilizam autoconfrontação (AC), bem como são pontuadas questões referentes à saúde na dimensão das emoções no labor.

A metodologia é detalhada no segundo capítulo, intitulado *Tear metodológico*. Nesse ponto, são descritos os fios e linhas que compõem a pesquisa, como o contexto do PIBID Letras Inglês, o perfil dos colaboradores e da pesquisadora, também os quadros sobre os mundos do contexto de produção dos textos em análise. Em seguida, é delineada a tessitura desses fios, quanto às etapas metodológicas da geração de dados. Nessa seção, são detalhados os instrumentos de geração de dados: os roteiros para os relatos reflexivos, como complementares, e a AC, dispositivo da Clínica da Atividade, como principal instrumento. Ademais, um relato da geração de dados narra as etapas realizadas e um quadro expõe uma descrição dos textos gerados. Por fim, são explicados procedimentos de análise dos textos, contemplando a noção do ISD de arquitetura textual.

No terceiro capítulo, *Análise das representações das emoções e dos recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente*, são tecidas ponderações sobre os textos de AC, perscrutando os fios dos mundos, das emoções e dos recursos para o agir no dizer dos licenciandos, principalmente nas modalizações. Em um primeiro momento, são analisados os textos de ACS, sendo organizados em quadros os temas quanto a situações de trabalho, emoções e recursos para o agir que mobilizam o dizer de cada professor, bem como outro quadro apresentando as imbricações entre modalizações, emoções e recursos para o agir, além de uma análise detalhada de segmentos de texto. Em um segundo momento, o texto de ACC é enfocado, a partir do qual são constituídos quadros análogos aos anteriores, destacando suas particularidades, amparados pela análise dos segmentos.

Diante do tecido, seguem as considerações finais, em que são retomadas as questões de pesquisa e a análise dos dados. A partir disso, é desenvolvida uma discussão da problematização da dimensão emocional dos professores em formação e de possíveis contribuições e desdobramentos do presente estudo.

CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM, TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

(GULLAR,2013)

Com o propósito de elucidar a teoria que permeia esse trabalho, nesse capítulo são delineados percursos teóricos e pesquisas em Linguística Aplicada e Interacionismo Sociodiscursivo, bem como conceitos desse último – ação de linguagem, mundos representados, agir em planos e reconfigurações – com pontos sobre lugares e papéis da emoção nesse aporte teórico. Na seção posterior, a partir de fios teóricos relevantes para o ISD, bem como outras linhas, tecemos o conceito de emoção nesse estudo. Ademais, são introduzidos conceitos das Ciências do Trabalho – gênero e estilo, trabalho prescrito, real e realizado - além de considerações sobre o trabalho docente e formação inicial nessa perspectiva. Na sequência, são descritas pesquisas nessa área, envolvendo autoconfrontação. Por fim, a partir desses fios, segue o emaranhado de nós quanto ao trabalho, poder de agir e saúde mental, endossando a relevância do tema dessa pesquisa.

1.1 Linguística Aplicada e Interacionismo Sociodiscursivo

Nessa seção, são apresentadas pesquisas em Linguística Aplicada e percursos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil. Além disso, são introduzidos pressupostos do programa do ISD, quanto ao agir e aos mundos

representados. Por fim, é discutido o conceito de emoção a partir de teóricos que fundamentam o ISD, entrelaçando as proposições desses com as de outros autores sobre o tema.

1.1.1 Percursos teóricos

Em sua multiplicidade, a Linguística Aplicada no Brasil tem se mostrado profícua. Dentre diversas perspectivas, pesquisadores como Celani (1992, 1997, 2005, 2009, 2010) têm se voltado para questões relacionadas à Linguística Transdisciplinar, ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, assim como Kleiman (2001, 2012, 2013) vêm desenvolvendo estudos sobre formação de professores, letramento e leitura. Em sintonia com essas autoras, Cristóvão (2011, 2012) apresenta contribuições no que diz respeito à atividade docente e ao ensino de Língua Estrangeira por meio de uma abordagem de modelos de gêneros, e Reichmann (2013, 2015) tece considerações sobre formação de professores de línguas, diários reflexivos, letramento, identidade, escrita situada e trabalho docente.

Nesse estudo, ao enveredar pelos caminhos da linguagem sobre formação e trabalho docente, seguimos trilhas do Interacionismo Sociodiscursivo. Isso não é novidade, visto que tais aproximações vêm ocorrendo na Linguística Aplicada brasileira desde 1995. Em capítulo intitulado “O interacionismo sociodiscursivo no Brasil”, Machado (2009) apresenta um panorama da entrada do ISD no Brasil, no qual é marcado seu protagonismo, ao publicar a primeira tese de doutorado, adotando tais pressupostos teórico-metodológicos, na PUC/SP, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL).

Machado (2009) menciona distintos grupos de pesquisa no Brasil (grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - ALTER/CNPq, por exemplo) e no exterior, mais enfaticamente em Genebra, na Suíça, (no Groupe Langage-Action-Formation – LAF, em que atua Bronckart) e na França (Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAN, em que atua Yves Clot), a partir dos quais são estabelecidos diálogos com o aporte teórico do ISD e com a Clínica da Atividade. Cabe ressaltar o papel de tais grupos de pesquisa no Brasil, não só na difusão de ideias, de aportes teóricos de origem europeia, francófona, como também na

discussão, na criticidade em relação a essas teorias e na contribuição, na ampliação de tais pressupostos em diálogo com outros teóricos de origem anglo-saxã, brasileira, entre outros. Também podemos acrescentar o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fundado por Betânia Passos Medrado, Regina Celi Mendes Pereira da Silva e Carla Lynn Reichmann. O grupo vem desenvolvendo pesquisas na área em Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, em diálogo com os grupos citados anteriormente.

A meu ver, esse percurso reforça a ideia de pesquisadores brasileiros não somente como acolhedores, admiradores de ideias estrangeiras – menos como estranhas e mais como adicionais - como também de recriadores dessas ideias a partir de sua apropriação. Em relação a isso, Machado (2009) apresenta contribuições de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Além disso, ela pontua a necessidade de adotar uma postura crítica de visões muito pragmaticistas, em transposições imediatas e pouco condizentes com o contexto em que se propõem intervir. Quanto a isso, poderíamos reforçar, consoante com Moita Lopes (2009), em relação à Linguística Aplicada no Brasil, um apelo à criticidade quanto ao aplicacionismo de teorias.

Após tais considerações, ressaltaremos alguns aspectos do ISD que fundamentam a presente pesquisa. Nessa abordagem, em sintonia com os postulados de Vygotski (1978) acerca do caráter sociohistórico e cultural do desenvolvimento humano, o agir como intervenção do ser humano no mundo, como transformação do meio, é central para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2008, 2012), sendo esse um ponto crucial nesse programa.

Considerando que esse agir ocorre por meio de práticas não-languageiras, ou agir praxiológico, e por práticas languageiras, ou agir languageiro, o projeto do ISD propõe compreender o papel vital da linguagem e do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano (op.cit.). Isso por meio das representações ou formas interpretativas do agir como organizadoras da experiência humana. Nesse sentido, seguimos em sintonia com Ricouer (1994), que fala do tempo humano da narrativa, que ganha significado por meio do sentido atribuído aos eventos em seu transcorrer.

Portanto, ao propor uma análise à luz do ISD, nosso estudo atenta para as considerações sobre as condições de produção dos textos (BRONCKART, 2012, p.91): a situação da ação de linguagem, em relação à mobilização de mundos formais - físico, social e subjetivo; o contexto de produção, sendo o texto abordado como

comportamento verbal – em sua relação com o mundo físico (o lugar onde é produzido, a extensão de tempo, locutor, interlocutor) e texto como interação comunicativa - mobilizando mundo social e mundo subjetivo das condições de produção (o lugar social, a posição social do emissor/locutor e do receptor/interlocutores, objetivo).

Esse olhar para as condições de produção compõe a primeira etapa da análise descendente do folhado textual (BRONCKART, 2012), considerando o contexto de produção, partindo de níveis mais superficiais, como os mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo e vozes, modalizações), passando por mecanismos de textualização (conexão – organizadores textuais, coesão nominal e coesão verbal), para a infra-estrutura geral do texto (plano geral, tipos de discurso, articulações entre tipos de discurso). Sendo assim, a análise dos dados gerados a partir da autoconfrontação circula por esse quadro teórico, guiada pelas perguntas de pesquisa, atentando, portanto, para o conteúdo temático em sua relação com o trabalho docente, as emoções imbricadas na formação inicial de professores de língua inglesa.

Nessa seção, acentuamos determinados pontos da trajetória da Linguística Aplicada e do ISD no Brasil. Na sequência, são apresentados pressupostos do ISD pertinentes a esse estudo, em relação à ação de linguagem, à análise textual, ao agir e aos seus planos, aos mundos e modalizações, à reconfiguração do agir, bem como são pontuadas suas relações com as emoções.

1.1.2 Entre mundos: agir em questão

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é centrado no agir humano e em seu desenvolvimento, por meio da ação de linguagem que se materializa em textos singulares (BRONCKART, 2012, p.39). Segundo o autor, essa ação de linguagem dispõe de uma dupla definição: a) a atuação de uma pessoa na atividade social na perspectiva do observador externo; e b) a compilação das representações elaboradas por essa pessoa em relação a sua participação na atividade, visto que essas representações emergem de um ser consciente do próprio fazer e das suas capacidades, ou seja, a partir de um agente em sua perspectiva interna. Logo, o pesquisador defende que o agir comunicativo é tanto constitutivo dos mundos representados, como instrumento que delimita as ações e as representações. Nas próximas linhas, segue uma síntese da

proposta de análise do ISD, bem como seus pressupostos. Visto que esses são embasados em diversos autores, foram selecionados aqueles considerados mais relevantes nesse trabalho, sendo que, nessa seção, trataremos de Habermas e Ricoeur em torno do agir e de recursos para o agir, bem como relações com as emoções; mais adiante, retomaremos autores também significativos para o ISD, como Spinoza, Vygotski e Bakhtin, via Clínica da Atividade.

A análise textual proposta no ISD é descendente (BRONCKART, 2008, p.111), isto é, parte de aspectos mais amplos para mais específicos, envolvendo três etapas: 1) pré-construídos do ambiente humano; 2) processos de mediação semióticos; 3) efeitos dos processos de mediação e apropriação. Haja vista que a materialização da ação de linguagem ocorre por meio de textos, sendo estes produções sociais, comunicativas.

Portanto, tendo em vista a ação e a comunicação, dentre os pressupostos desse programa, encontram-se noções desenvolvidas a partir dos conceitos de ação comunicativa, elaborado por Habermas (2010), bem como de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, em sua “Fundamentação Linguística da Sociologia”. Nessa obra, o autor define que a ação orientada para o entendimento é refletida, sendo que as ordens institucionais e as identidades dos sujeitos da ação podem ser tematizadas ou permanecerem como um saber subentendido (op.cit., p.148). Em relação à sua função, o autor descreve:

Sob o aspecto funcional do entendimento, a acção comunicativa serve para a transmissão e renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação das acções visa a integração social e o estabelecimento de solidariedade; sob o aspecto da socialização, por fim, a acção comunicativa ajuda a estruturar identidades pessoais. (op.cit., p.158)

Dessa forma, o autor caracteriza uma ação comunicativa como aquela que é direcionada para o entendimento, e, assim, contribui nas relações interpessoais. Para isso, o autor acentua a necessidade de se “considerar os actores também como locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objectivo, social ou subjetivo, fazendo simultaneamente valer pretensões de validade recíprocas sujeitas a serem aceites ou contestadas”(op.cit.153). Esses conceitos de mundos são retomados no ISD, sendo a eles vinculadas as noções de modalizações², portanto aprofundaremos tais conceitos nos próximos parágrafos.

² As modalizações serão descritas e exemplificadas na seção 2.4.1.

O mundo objetivo é definido por Habermas como a “[t]otalidade dos estados de coisas interligados de acordo com a lei que, num dado momento, existem ou passam a existir ou então podem ser levados a existir por intermédio de intervenções” (op.cit, p.150). No que diz respeito ao plano semântico: “[p]odemos imaginar tais estados de coisas representadas como conteúdos proposicionais de proposições afirmativas e de intenção” (HABERMAS, 2010, p.150). Por fim, em relação ao mundo objetivo na perspectiva do ator: “[s]upomos que actor pode, por princípio, estabelecer duas relações com o mundo objectivo: pode identificar estados de coisas existentes e produzir estados de coisas desejadas” (op.cit, p.150). No ISD (BRONCKART, 2012, p.330-331), são relacionadas a esse mundo objetivo as modalizações lógicas.

O mundo social, por sua vez, segundo Habermas (2010, p.151), “consiste em ordens institucionais que estabelecem quais são as interações que se inscrevem na totalidade das respectivas relações sociais autorizadas; e todos os destinatários de um tal complexo de normas encontram-se associados ao mesmo mundo social”. Conforme o autor, o sentido desse mundo é estabelecido por meio da validade do dever, do reconhecimento, da dignidade de normas. No plano semântico, portanto, as normas “são representadas por proposições normativas gerais (ou mandamentos) que são reconhecidas como justificadas por parte dos respectivos destinatários, tal como os factos são representados por proposições assertórias e verdadeiras” (op.cit, p.151). Quanto à relação entre ator e ação no mundo social, o autor constata: “a ação é representada primariamente como uma relação entre o actor e um mundo – aqui como uma relação para com mundo social, com que o actor se defronta no seu papel de destinatário de normas reguladas” (op.cit, p.151). No ISD, são vinculadas as modalizações deônticas (BRONCKART, 2012, p.331-332) a esse mundo social.

Por fim, o mundo subjetivo é definido como “a totalidade das vivências, às quais o actor tem o respectivo acesso privilegiado” (HABERMAS, 2010, p.151), sendo que “um sujeito dotado de capacidade de emitir enunciados não tem ou possui desejos ou sentimentos no mesmo sentido em que um objeto observável tem ou possui extensão, peso, cor ou qualidades semelhantes”(op.cit., p.152). Conforme o filósofo, ainda a respeito do ator, esse, a partir de seus sentimentos e desejos, poderia manifestar tais vivências conforme a sua vontade perante um público, de forma que tal público atribuisse os sentimentos e desejos representados ao ator que os exterioriza, os representa, ao passo que acreditasse, como sendo algo subjetivo (op.cit., p.152). Isso

reforça a ideia de que o conjunto de vivências do sujeito é de acesso privilegiado, restrito ao indivíduo, a partir do qual ele representa seus sentimentos conforme sua vontade, sua perspectiva, sendo que o destinatário acredita ou não, ou parcialmente, na sinceridade em sua representação. No âmbito do ISD, as modalizações apreciativas (BRONCKART, 2012, p.332) são atreladas ao mundo subjetivo, sendo assim, representativas das emoções de modo evidente. Porém, como desenvolveremos na análise, as emoções também são delineadas pelas modalizações lógicas, deônticas e pragmáticas, não ficando restritas ao mundo subjetivo, mas também perpassando os mundos objetivo e social.

Além disso, no que se refere ao agir, o ISD apresenta três planos (BRONCKART, 2008, p.121): 1) plano motivacional; 2) plano da intencionalidade; e 3) plano dos recursos para o agir. O primeiro abrange tanto determinantes exteriores à pessoa, isto é, de ordem coletiva, como também interiores, os motivos pessoais. Já no segundo, são distintas as finalidades, de ordem social, e as intenções, os fins de agir internalizados por um indivíduo. No terceiro, há os instrumentos que englobam tanto ferramentas materiais, como as tipificações para o agir e as capacidades (recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa). Quanto ao plano dos recursos para o agir, podemos questionar se a emoção é por si só um recurso ou se pode ser fonte de recursos mentais ou comportamentais ao ser interpretada e canalizada. Mais adiante, na análise, adentraremos esse plano e desenvolveremos esse questionamento. Por hora, apresentaremos a noção de reconfiguração do agir, que podemos considerar como recurso de transformação do agir.

O ISD retoma pressupostos de Ricoeur quanto à fundamentação social da ação humana e o nó entre as ações significantes humanas e os textos (BRONCKART, 2008, p.34), também no que diz respeito à refiguração/reconfiguração. No âmbito da hermenêutica, sobre a narrativa, Ricoeur assevera: “espero mostrar que essa atividade traz inteligibilidade por meio de sua função mediadora, que nos leva de um lado do texto para o outro pelo poder de refiguração” (1984, p.46). Sobre isso, Bronckart (2008, p.36) descreve que “Ricoeur sustenta, então a ideia de que a produção de textos narrativos é um trabalho cujo objetivo fundamental é o de superar esse estado de discordância (das representações vividas), por meio de uma refiguração ou de uma esquematização inteligível das ações humanas”. Em seguida, Bronckart (op.cit., p.37) comenta: “pensamos que sua teoria do agir pode ser generalizada em dois aspectos. O

primeiro diz respeito à limitação estabelecida quanto aos tipos de textos que podem ter a função de reconfiguração”. Portanto, o autor propõe uma ampliação das teses de Ricoeur, de modo a não limitar esse processo apenas à escrita e à narrativa. Segundo Bronckart (op.cit., p.38), “cada tipo de texto (narrativo, teórico, interativo, etc.) oferece um potencial de reconfiguração, se fizermos – e essa será nossa segunda generalização – uma extensão dos próprios objetos sobre os quais essa reconfiguração incide”. No presente estudo, esse processo é vislumbrado nos textos das sessões de autoconfrontação.

A análise de Ricoeur da relação com o tempo por meio da narrativa, portanto, é válida e transponível para textos de outra ordem: “a repetição de uma história, governada como um todo por seu modo de terminar, constitui uma alternativa à representação do tempo como fluindo do passado para o futuro, seguindo a conhecida metáfora da ‘flecha do tempo’” (RICOEUR, 1984, p.67)³. Isso, principalmente, se considerarmos as leituras da realidade, das suas representações, como narrativas que carregamos conosco. E, ainda mais, ao pensarmos em processos de releitura, de reconfiguração, dessa realidade, propiciados por lembranças, fotografias, diários reflexivos, sessões de autoconfrontação, blogs, autobiografias, sessões de terapia ou mesmo durante a conversa que segue ao respondermos sobre como foi o dia. Por meio de textos, redimensionamos tempos e sentidos do vivido. Logo:

A principal consequência dessa análise existencial dos seres humanos com ‘enredados em histórias’ é que narrar é um processo secundário, que ‘a história está tornando-se conhecida’ (...) Contar, acompanhar, compreender histórias é simplesmente a ‘continuação’ dessas histórias não contadas. (RICOEUR, 1984, p.75)

Dessa forma, as histórias (e a linguagem como um todo) não só possibilitam a inteligibilidade, como também a transformação e a propulsão de continuidades para histórias de vida. Logo, podemos concluir que, dessa forma, na conversa pode haver ampliação das capacidades internas, como a de compreender e lidar com emoções, propiciando recursos para o agir.

Resumindo a história dessa seção: delineamos aspectos do programa do ISD e introduzimos os conceitos de agir comunicativo e de mundos objetivo, social e subjetivo de Habermas. Além disso, fizemos referência às modalizações do ISD, em suas relações com tais mundos e analisamos o lugar da emoção nos mundos e modalizações. Também

³ Citações dessa obra traduzidas pela pesquisadora.

introduzimos os planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos para o agir, questionando o papel da emoção no plano dos recursos para o agir. Por fim, a partir de Ricoeur e Bronckart, tecemos considerações sobre o processo de reconfiguração do agir no âmbito do ISD e o relacionamos com as emoções e o plano dos recursos para o agir. Na próxima seção, aprofundaremos o conceito de emoção.

1.1.3 Emoções e recursos para o agir

Um dos autores que fundamenta o ISD, no que se refere ao fato de que o agir no mundo não é desligado dos outros e das interações, é Spinoza. Esse autor é significativo no âmbito das teorias das emoções. Considerando os objetivos desse trabalho, não adotamos a cosmovisão desse filósofo como um todo, porém, vale ressaltar aspectos que dizem respeito às emoções e ao poder de agir. Ao discorrer sobre emoções, Spinoza ([1677] 1955)⁴ declara: “a força de qualquer paixão ou emoção pode superar o restante das atividades de um homem ou poder, de modo que a emoção torna-se obstinadamente afixada a ele” (op.cit. p.194). Para o autor, o contorno da emoção ocorre por meio de outra emoção: “uma emoção pode apenas ser controlada ou destruída por outra emoção contrária a ela, e com mais poder para controlar a emoção” (op.cit., p.194). Conforme ele, “quando, portanto, a mente é assaltada por qualquer emoção, o corpo é ao mesmo tempo afetado com a modificação pela qual o poder de agir é aumentado ou diminuído” (SPINOZA, 1995, p.195), dessa forma, emoção e poder de agir são imbricados. Portanto, podemos aproximar a noção spinoziana de poder de agir com a de recursos para o agir do ISD, visto que as emoções podem aumentar o poder de agir, sendo fonte de recursos para o agir, ou podem diminuir o poder de agir, sendo fonte de impedimentos para o agir.

De acordo com Spinoza, “nenhuma coisa individual, que é inteiramente diferente de nossa natureza, pode ajudar ou afrontar nosso poder de agir, e absolutamente nada pode nos fazer bem ou mal, a menos que tenha algo em comum com a nossa natureza ” (op.cit., p.206). Para ele, “cada homem pode ser diferentemente afetado por um ou pelo mesmo objeto, e a essa extensão diferir em natureza; por fim, esse um e mesmo homem pode ser diferentemente afetado pelo mesmo objeto, e pode,

⁴ Fragmentos dessa obra traduzidos pela pesquisadora.

portanto, ser variável e inconstante” (op.cit., p. 208), o que é observável nas distintas percepções de situações de trabalho e no modo como essas afetam os trabalhadores.

Spinoza conclui que “a bem-aventurança não é a recompensa da virtude, mas a virtude em si mesma; nem nos regozijamos nela, porque nós controlamos nossos desejos, mas, pelo contrário, porque nós nos regozijamos nela, nós somos hábeis em controlar nossos desejos” (op. cit., p.270). Nesse sentido, na análise dos dados, vislumbramos contornos das emoções em movimentos que podem ser caracterizados como virtudes no trabalho docente. Ainda quanto à virtude, na Ética, “a bem-aventurança consiste em amar a Deus, amor que nasce do terceiro tipo de conhecimento⁵, portanto esse amor deve ser referido à mente, até que o último seja ativo; portanto é a virtude em si mesmo” (op. cit., p.270). Sobre isso, Sévérac (2009) comenta “uma satisfação nasce do desenvolvimento das forças do conhecimento adequado, satisfação que culmina no afeto intelectual que está no princípio de nossa salvação: amor de Deus” (op.cit., p.36). Vale destacar ainda que esse terceiro tipo de conhecimento - considerado por Spinoza como o mais importante - o conhecimento intuitivo, contempla o estabelecimento de relações, o que é relevante no presente estudo.

Além disso, como explica Sévérac (op.cit.), o conhecimento imaginativo pode estar a serviço do conhecimento racional, sendo utilizado para lidar com as emoções, quando “os conhecimentos racionais são vivificados, inscritos na memória, a fim de, ou bem destruir as paixões mais nocivas, ou bem viver de outra maneira, mais ativamente, as paixões que convêm com a razão” (op.cit., p.33). Nos dados, podemos perceber conhecimentos vivificados no dizer dos professores sobre a memória da sala de aula e das experiências docentes, a partir das cenas gravadas, bem como o conhecimento imaginativo em prol do conhecimento racional no sentido em que eles projetam futuros possíveis a partir da aula, envolvendo emoções e recursos para o agir, por meio da linguagem. Logo, “é possível fazer um uso inteiramente prático do pensamento spinozista, compreendendo pouco a pouco nossa própria afetividade, ou seja, apreendendo, fundamentalmente, quais são as relações entre conhecimento e

⁵ Os três tipos de conhecimento na teoria spinoziana são: 1) conhecimento sensível, imaginativo; 2) conhecimento racional; 3) conhecimento intuitivo, diz respeito a causas, efeitos e relações, sendo assim vinculado à essência, ao amor intelectual por Deus. Para mais considerações, ver Mariotti (1997).

afetividade” (op.cit.,p.36). Esses fios da afetividade e do conhecimento, ou das emoções e da cognição, compõem os nós dessa pesquisa.

Outro teórico que aborda a questão das emoções é Vygotsky (2004)⁶, conhecido no Brasil, principalmente, por sua teoria sobre a formação social da mente e da linguagem, bem como sobre o desenvolvimento humano por meio da interação. Na obra “A Teoria das Emoções”, ele se refere a Spinoza como precursor dos estudos sobre as emoções e analisa pesquisas sobre o assunto. Conforme Vygotsky, “se queremos estudar o que foi a teoria spinoziana das paixões no tecido vivo do conhecimento atual, devemos começar por elucidar o que representa sua relação com as idéias de Lange e de James sobre a natureza das emoções humanas” (op.cit, p.8). Ao retomar as proposições desses autores, Vygotsky sintetiza: “como sabemos, Lange e James veriam uma prova fundamental de sua teoria no tanto em que os estados emocionais são acompanhados de modificações fisiológicas (a teoria clássica o ignorava) como em que a emoção mesma não pode existir sem modificações fisiológicas” (op.cit., p.28). Quanto a isso, explica:

Eles chegaram à conclusão de que a emoção é o resultado direto do que anteriormente se tomava por suas manifestações corporais (...) Já citamos a famosa tese de Lange: ‘faça desaparecer em um homem assustado todos os sintomas físicos do medo... o que será então de seu medo?’ (1896). Também pertence a ele a fórmula segundo a qual o sentimento não pode existir sem suas manifestações físicas” (op.cit., p.28-29).

Mais adiante, Vygotsky define que “cada emoção só pode qualificar-se desde o ponto de vista de seu grau de evolução, razão pela qual a única teoria das emoções que pode qualificar-se de satisfatória é a que pode aplicar-se a todos os graus de desenvolvimento do sentimento” (VYGOTSKY, 2004, p. 213). Em seguida, contesta a teoria periférica desenvolvida por James, em que a percepção de um estímulo atua primeiramente na expressão emocional/ resposta visceral e depois passa a ser experiência emocional na mente. A respeito dessa teoria, o autor assume o seguinte posicionamento: “(...) se simplesmente utilizamos a preciosa informação que nos fornece a observação das pessoas que nos rodeiam, nos vemos obrigados a reconhecer a absoluta inconsistência da teoria periférica” (op.cit., p.213). Em relação a isso, ele apresenta um exemplo literário:

Com efeito, é inadmissível que a mera percepção de uma silueta feminina provoque automaticamente um interminável de reações orgânicas das quais poderia nascer um amor como o de Dante por Beatriz, se não se pressupõe o

⁶ Fragmentos dessa obra traduzidos pela pesquisadora.

conjunto das idéias teológicas, políticas, estéticas e científicas que conformam a consciência do genial Alighieri (op.cit., p. 213-124).

Em seguida, continua sua crítica: “toda emoção é uma função da personalidade, e isso é precisamente o que perde de vista a teoria periférica. Assim, a teoria puramente naturalista das emoções requer a modo de complemento uma verdadeira e adequada teoria dos sentimentos humanos” (op.cit., p.214). Dessa forma, o autor destaca a inadequação de uma perspectiva restrita ao analisar emoções, enfatizando a complexa tessitura humana. Assim, nessa perspectiva, a emoção é considerada em sua relação com outros fios da humanidade, particularmente, nessa pesquisa, com os recursos para o agir.

Seguindo essa linha, na esfera dos Estudos de Letramento, Crampton e Lewis (2016) conceituam emoção para além da sensação, sendo uma ação que molda o corpo e se move em sintonia com o sentido e a transformação de signos. Além disso, pontuam que a emoção é situada historicamente, mediada pelo tempo e percorre diversos espaços enquanto são produzidas identidades. Assim, nesse estudo, emoção também não se limita à sensação, sendo caracterizada como ação que molda o corpo e se move de acordo com sentidos. Logo, a emoção é representada na linguagem, percorrendo os mundos representados, perpassando identidades em produção e sendo fonte de recursos ou de impedimentos para o agir, bem como, em movimento inverso, sendo potencializada a partir de tais recursos.

Na esfera da antropologia cultural, Reddy (2001) descreve: “emoções são modos de pensamento que são externos às palavras, mas que estão intimamente imbricadas na elaboração da fala (...) quando nós falamos de nossas emoções, elas entram em uma relação complexa e dinâmica com aquilo que nós dizemos a seu respeito” (op.cit., p.64). Essa definição está em sintonia com a Clínica da Atividade, no sentido em que pontua a relação entre o dizer e a emoção, como será tratado nas dimensões do trabalho docente, nas seções seguintes. Ainda do ponto de vista lingüístico, Wierzbicka (1999) discute sobre termos relativos às emoções e pontua que eles “refletem e transmitem certos modelos culturais; e esses modelos, por sua vez, refletem e transmitem valores, preocupações e quadros de referência da sociedade (ou comunidade lingüística em que se desenvolveram” (op.cit., p.32). Dessa forma, a nomeação de emoções é complexa e marcada por aspectos culturais. Além disso, não se resume ao emprego de termos

específicos - como alegria, tristeza, raiva, saudade, entre outros – mas é também delineada por histórias:

‘Toda imagem conta uma história’, de acordo com um dizer antigo, mas toda emoção também o faz. Se alguém sente alegria, é uma alegria diante de algo. Como toda emoção, a alegria tem um entorno (algo que, em um sentido técnico, os filósofos chamam de ‘intencionalidade’), e esse entorno envolve algum tipo de narrativa (POTKAY, 2010, p.12).

Além da narrativa apontada pelo historiador, o entorno das emoções também envolve modos de dizer, que marcam e modificam emoções, como discutiremos na análise dos dados. Isso, haja vista que a linguagem sobre o trabalho é perpassada de intenções, de emoções e de recursos para o agir.

Quanto a esse tear de intenções, vontades e emoções, vale retomar as considerações de Bakhtin (2010) quanto ao ato responsável. Segundo ele, “o ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (op.cit., p.81). Essa responsabilidade é entretecida pelo que ele chama de tom emotivo-volitivo, “que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa” (op.cit., p.91). O filósofo explica: “aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [*pravda*] do momento dado, o que o relaciona à unidade última, una e singular” (op.cit., p.92). Na análise, veremos a mobilização das emoções, da responsabilidade, na voz dos licenciandos no dizer sobre o próprio trabalho docente.

Bakhtin também conceitua a empatia, o que será relevante em nossa análise, à medida que essa emergiu nos diálogos sobre o trabalho. Portanto, cabe atentar para sua definição “ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo” (op.cit., p.61). Ele enfatiza o agir na empatia: “eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela” (op.cit., p.62). Esse movimento é desvelado nos textos em análise mais adiante.

Arelada à empatia, Bakhtin apresenta a abnegação: “mundo no qual eu, do meu lugar, no qual sou insubstituível, renuncio de maneira responsável a mim mesmo não se torna um mundo no qual eu não estou” (op.cit., p.64), e sintetiza: “a abnegação é uma realização que abraça o existir-evento”. Como exemplo, ele tece uma reflexão sobre a doação de Cristo de si mesmo, ao deixar o mundo, transformando-o: “é próprio de sua

não-existência no mundo que nós vivamos reforçados em comunhão com ele. O mundo que Cristo deixou não poderá mais ser o mesmo, como se ele nunca tivesse existido; é, fundamentalmente, um outro mundo” (op.cit.,p.64). Logo, nos postulados do filósofo, a abnegação abraça e transforma a existência.

Quanto a essa existência, Bakhtin propõe um princípio arquitetônico, entrelaçado com as noções de ato responsável, tom emotivo-volitivo, empatia e abnegação. Conforme ele, “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro” (op.cit., p.142) e a “divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa” (BAKHTIN, p. 143). Ainda sobre essa arquitetônica: “é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado [*danai zadana*], porque é a arquitetônica de um evento (...) é o plano ainda-por-se-realizar [*zadannyi*], da minha orientação no existir-evento” (op.cit., 2010, p.143). Na análise, percorreremos fios nos labirintos das arquiteturas do eu e do outro, na arquitetura dos textos.

Por fim, no âmbito da neurociência, ao tratar de Inteligência Emocional, Goleman (2007) ressalta o papel das emoções: “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação: *Homo sapiens*, a espécie pensante é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas” (op.cit, p.30). Nesse estudo, portanto, intentamos percorrer fios da emoção - tão caros para a definição da natureza humana, ainda mais em sua interpretação e racionalização por meio da linguagem - no dizer sobre o trabalho docente, assinalando sua relação com os recursos para o agir. Essa perspectiva é ataviada à Clínica da Atividade, uma linha das Ciências do Trabalho que será desenrolada a seguir.

1.2 Ciências do trabalho

Nessa seção, discorreremos sobre gênero e estilo, trabalho e formação docente no âmbito das Ciências do Trabalho e do ISD. Posteriormente, enfocaremos a autoconfrontação em formação inicial e pesquisas nessa área. Por fim, serão tecidas considerações sobre trabalho, poder de agir e saúde a partir de estudos que envolvem tais temas.

1.2.1 Entre o coletivo e o subjetivo: gênero e estilo

Uma carta, um diário de viagem, uma conversa no elevador, uma postagem em um blog, com seus determinados modos de agir na linguagem, consolidados ao longo do tempo pela coletividade, são exemplos de gêneros do discurso, conceito elaborado por Bakhtin (1997). Nas palavras do autor: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (op.cit., p.158). Ainda quanto ao conceito de gênero do discurso, ele ressalta:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.58).

Portanto, o desenvolvimento do gênero do discurso está alinhavado ao desenvolvimento da esfera ou mesmo da atividade em questão. O filósofo da linguagem também discorre sobre o estilo: quando há uma apropriação e recriação do gênero de modo subjetivo e social. Destarte, por meio do estilo, o gênero é renovado.

A recriação dos conceitos de gênero e estilo de Bakhtin (1997), por sua vez, é central na Clínica da Atividade, uma vertente das Ciências do Trabalho. Nessa vertente, a partir desses conceitos, Clot (2007) postula: “as discordâncias criativas ou destrutivas que se manifestam na estrutura inacabada das atividades sociais participam da formação do sistema simbólico do trabalho que designamos pelo conceito de gênero”(op.cit.,p.68). Além disso, segundo o autor, “é um processo árduo e complexo o de transformar o trabalho em trabalho ‘para si’. Porque isso envolve mobilizar o gênero das atividades esperadas para torná-las ‘suas’” (op.cit., p.86). Dessa forma, para melhor compreender essa corrente da psicologia, podemos traçar relações entre esses conceitos e assim percorrer os fios da responsividade e da intertextualidade entre perspectivas teóricas, como no quadro (MEDRADO; DANTAS, 2014, p.7):

Gênero do discurso	Gênero profissional
Formas relativamente estáveis de agir linguisticamente.	Formas relativamente estáveis de fazer.
Formas de organizar a estrutura social (não é uma estrutura linguística).	Formas de organizar nossas atividades profissionais.
Reconhecíveis a partir de uma função.	Reconhecíveis a partir do agir coletivo.
Estabilizam a compreensão e produção de textos.	Estabilizam a compreensão e realização de formas de agir.
Permitem a transgressão.	Permitem a transgressão.
É determinado sócio historicamente.	É determinado sócio historicamente.
É fruto de atividades coletivas.	É fruto de atividades coletivas.
Aprender uma língua é aprender a operar com gêneros.	Aprender o exercício de uma profissão é aprender as suas normas e como/quando, se possível, contorná-las.

Quadro 1.1 - Gênero do discurso x gênero profissional

Nesse quadro são apresentadas aproximações e especificidades do gênero do discurso e do gênero profissional. Considerando a relevância de estabelecer relações entre esses aportes teóricos também no que diz respeito ao conceito de estilo, em seguida, uma proposta de quadro de estilo verbal e estilo profissional:

Estilo verbal	Estilo profissional
Filosofia da linguagem;	Psicologia do trabalho;
Âmbito do enunciado;	Âmbito da ação profissional;
<i>Vínculo indissociável com gênero do discurso (BAKHTIN, 1997, p.160);</i>	Vínculo indissociável com o gênero profissional;
<i>Pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. (BAKHTIN, 1997, p.160);</i>	Pode relacionar-se de diferentes maneiras com o coletivo de trabalho, com o gênero profissional;
<i>Suas mudanças históricas são atreladas às mudanças dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.160).</i>	Suas mudanças históricas são atreladas às mudanças dos gêneros profissionais.

Quadro 1.2 - Estilo verbal e profissional

Das relações entre os conceitos de estilo, destaco a indissociabilidade de gênero e estilo nas duas perspectivas, bem como suas possibilidades e relações com mudanças históricas. No quadro a seguir, mais definições de estilo profissional:

Estilo profissional

Revitaliza os gêneros profissionais (CLOT, 2007, p.188);

Modulação do gênero profissional (op.cit., p.186);

Metamorfose do gênero profissional (CLOT, 2010, p.93);

Funcional e subjetivo, na relação do profissional com o coletivo de trabalho (CLOT, 2007, p.184);

Libera-se do gênero profissional não pela sua negação, mas pela via de sua renovação (op.cit., p.184);

Garante uma flexibilidade e uma plasticidade de execução da ação (op.cit., p.184);

Indicador essencial das possibilidades e provas do desenvolvimento da atividade (op.cit., p.188);

Participa de um gênero que ele reformula, conserva vivo, perpetua ou mesmo prolonga (op.cit., p.188);

Fundamentado na diversidade dos gêneros profissionais e na circulação entre diferentes gêneros (op.cit., p.188).

Quadro 1.3 - Estilo profissional

Para além dessas definições, um dos exemplos apresentados por Clot (2007) de estilo profissional é o de um maqueiro que atua em seu gênero profissional, constituído por determinadas atribuições, como a de conduzir, preparar e posicionar o paciente para a atuação do anestesta. A partir disso, o maqueiro renova tal gênero com seu estilo marcado por um “protocolo de brincadeiras” ao “jogar com palavras” (CLOT, 2007, p.184) na interação com o paciente nesse percurso. Assim, além de exercer suas atribuições do gênero, esse profissional ressignifica tais atribuições com o objetivo de fazer o paciente sorrir para aliviar a tensão desse momento. Dessa forma, o maqueiro ressignifica seu trabalho, por meio de seu estilo, de modo funcional e subjetivo.

Ao discorrer sobre gênero profissional no âmbito do trabalho docente, Faïta (2004) comenta sobre professores que renovam seu gênero profissional por meio de um estilo humorístico, ao agir com graça e brincadeiras para lidar com conflitos, em turmas difíceis. Ressalta, também, o quanto gênero e estilo estão imbricados em relação às possibilidades de agir e de significar. Já, Clot (2010) destaca:

[u]m gênero anêmico pode tornar-se um peso morto para o sujeito. O coletivo perde sua função psicológica de libertação e proteção. Pelo contrário, alimentado por experiências, deliberações, controvérsias, o gênero permanece um lastro, uma força viva, já que, em suas formas, conserva-se e transmite-se o elã de um grupo. O gênero e suas variantes contêm também a integralidade dos equívocos que a história de um coletivo deixou persistir até aí. A vida os desloca, supera e recria (op.cit., p.91).

Destarte, o psicólogo pontua a relação entre o profissional e o coletivo, bem como sua relevância na saúde de ambos. A função psicológica do coletivo de trabalho, portanto, é exercida na medida em que é nutrida por experiências, divergências, resoluções, ou seja, a função psicológica do coletivo de trabalho é sustentada na relação entre profissionais e seu coletivo. Nuances dessa relação são visíveis na análise dos dados nesse estudo, atreladas às emoções e aos recursos para o agir. Isso, considerando que Clínica da Atividade suscita e renova questionamentos quanto ao modo com que cursos de licenciatura contribuem para manter gêneros profissionais como *forças vivas*. Vale ressaltar a relevância disso para fortalecer e manter saudáveis os coletivos de trabalho dos professores em sua diversidade de gêneros e estilos, bem como da dinâmica das emoções e recursos para o agir nos processos de inserção de professores em um gênero profissional e das recriações estilísticas desses profissionais em formação. Em vista disso, a discussão sobre o trabalho docente segue na próxima seção.

1.2.2 Trabalho docente

Em texto intitulado “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, Machado (2007) inicia a seção “A constituição dos significados atuais do termo ‘trabalho’” da seguinte forma:

Nas reconstituições históricas sobre as formas e os sentidos do trabalho nas sociedades ocidentais, costuma-se dizer que o primeiro desses sentidos é o que se manifestou na Bíblia, carregando uma conotação negativa, segundo a qual o “trabalho” seria um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie, como consequência do pecado de Adão e Eva e da sua condenação. (MACHADO, 2007, p.83)

Segundo a pesquisadora, é um costume recorrente se afirmar que o sentido bíblico de trabalho seja negativo, como consequência do pecado, no entanto, podemos encontrar outros sentidos de trabalho na Bíblia, como aponta Schaeffer, “a introdução da labuta não significa a introdução do trabalho” (1972, p.96, tradução livre), retomando Gênesis 2:15, em que Deus coloca o homem no jardim para cultivá-lo e cuidá-lo, tratando-se de trabalho. O autor discorre sobre uma mudança de sentido do trabalho após a queda, em função da mudança da estrutura do mundo. Portanto, há um sentido positivo de trabalho, quando, no paraíso, antes de qualquer pecado, Adão recebe tarefas de cultivar a terra, também de nomear os seres. Isso pode ser conceituado como um

trabalho por meio do qual o homem desenvolve suas capacidades e da natureza, com cuidado e criatividade. Nesse sentido, para além do suor da subsistência, o trabalho também está relacionado à alegria na Bíblia, como comentam estudiosos da concepção de trabalho em Eclesiastes:

Qual é a nova motivação? Alegria do coração, isto é, “[...] o clima de quem vive adequadamente a sua porção: fruir o produto do próprio trabalho leva à satisfação, que é, no fundo, experiência do dom de Deus, ou seja, a experiência daquela dimensão de eternidade dentro do presente.” (STORNIOLO, 2002, p.83), uma forma especial de viver. Sem essa fruição, trabalho e riqueza se transformam em pesado fardo (BÍBLIA, Eclesiastes, 6, 2-5) (BALANCIN, 2008, p.5).

Assim, a alegria a partir do trabalho é relacionada à eternidade no livro de Eclesiastes, o que reforça ainda mais a ideia de que houve trabalho em sua forma mais plena no Paraíso descrito em Gênesis. Portanto, os sentidos bíblicos de trabalho são mais amplos do que os atribuídos com frequência e retomados por Machado (2007) sendo, inclusive, relacionados a emoções opostas à referida conotação negativa, como a alegria e a satisfação. Apesar de não ser o enfoque da autora, a discussão desses sentidos está relacionada à concepção de trabalho, que também pode ser constitutiva das emoções do profissional e de seu coletivo em sua relação com o trabalho.

Mais adiante, Machado (2007), conceitua trabalho à luz da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) e do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), em uma síntese com oito afirmações. Sobre essa síntese, cabe destacar o fato de que a autora inicia sete dessas concepções assertivamente:

[e]m uma leitura marxiniiana da atividade do trabalho, podemos dizer que a atividade do trabalho: a) é uma *atividade situada* (...); b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador (...); c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos (...); d) é *interacional* (...); e) é *interpessoal*; f) é *transpessoal*(...); g) é *conflituosa* (...);(MACHADO, 2007, pp 91-92, grifos da autora)

Apenas a última concepção é introduzida por uma justificativa:

h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode *ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador*, ou *fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento*, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (op.cit., pp 91-92, grifos da autora)

Essa justificativa é seguida de uma modalização (“**pode ser** fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador”), na sequência, há uma conjunção alternativa (“**ou** fonte de impedimento

para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento”), e, por fim, uma conjunção temporal situando essa alternativa (“**quando** o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício”). Sendo assim, tais alternativas constituem um ponto nevrálgico do trabalho docente: acenam para a necessidade de compreender o que caracteriza ou transforma conflitos e dilemas intransponíveis; instigam a pensar e traçar caminhos para lidar com esses conflitos da atividade, de modo a propulsionar aprendizagem e desenvolvimento das capacidades do trabalhador.

Mais adiante, a autora define condições para a plenitude do trabalho docente: “Desse modo, consideramos que, para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos” (MACHADO, 2007, pp.93-94). Na sequência, ela especifica a finalidade de tais recursos:

a) reelaborar continuamente as prescrições (...); b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos transformando-os em instrumentos *por si* e para *si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; e) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (op.cit., pp.93-94).

Dessa forma, a autora elenca ações, em verbos no infinitivo, vinculados à condição do desenvolvimento “de forma plena” do trabalho docente pelo próprio trabalhador “obtendo efeitos positivos para si mesmo” e à necessidade de “ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos”. Diante disso, é salutar questionar a contribuição dos cursos de licenciatura para o professor em formação inicial adquirir/desenvolver tais “recursos materiais e simbólicos, internos e externos”.

Em relação a isso, Miller (2013) faz referência ao estudo das emoções envolvidas no trabalho docente, tanto de professores, como de alunos, principalmente, a busca por entendimento dos sofrimentos e por qualidade de vida em sala de aula. Nas palavras da autora: “Um desses sofrimentos é o dos estagiários, que habitam um ‘entrelugar’ (Miller *et alii*, 2008), já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como ‘professores’, ora como alunos-estagiários” (MILLER, 2013, p.113). A pesquisadora também comenta que “há os que sofrem em sala de aula e fora dela, por perceberem que a qualidade de vida em sala de aula não é satisfatória (Cardozo, em andamento)” (op. cit.). Diante desses sofrimentos, a

pesquisadora assume o seguinte posicionamento: “[a]linho-me a Liston (2012), quando afirma que se faz imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação, fazendo articulações teóricas com estudos sobre identidades profissionais e pessoais” (op.cit.). De certa forma, esse projeto responde à autora ao abordar aspectos das emoções no trabalho e formação docente.

No âmbito do ensino como trabalho, ao discorrer sobre o assunto, Machado (2007), ao definir o trabalho docente, ressalta a “mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações”(op. cit., p.93). Logo, essa mobilização inclui suas emoções, o que endossa pesquisas nessa área. Nouroudine (2002), por sua vez, a partir da discussão das relações entre linguagem e trabalho, constata e apresenta o seguinte desafio para a comunidade científica de pesquisadores do trabalho: “como avançar para uma reconfiguração social da formação linguageira que reconheça as práticas linguageiras oriundas da experiência?” (op. cit, p.27).

Ainda que a linguagem sobre o trabalho já exista, na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), esse dizer sobre o trabalho pelo próprio trabalhador pode ser transformador do trabalho e do trabalhador, na medida em que promove ressignificações. Essa perspectiva constitui também um passo no sentido desse reconhecimento dos saberes experienciais dos trabalhadores, na medida em que protagonistas do trabalho e pesquisadores estejam dispostos a caminhar juntos trilhas de análise do trabalho. Isso, em consonância com as conclusões de Nouroudine:

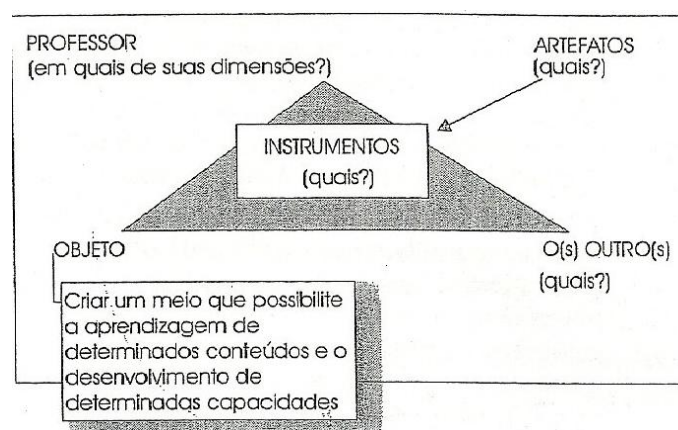
A manifestação de um processo dialógico efetivo pressupõe que o saber ou o conteúdo dos enunciados circulem nos dois sentidos entre os interlocutores (...) O duplo caráter dos conhecimentos produzidos, de alcance geral e marcados pela singularidade das situações, se traduz por uma humildade e uma abertura do pesquisador que impedem qualquer idéia de acabamento do saber acerca das atividades humanas. (NOUROUDINE, 2002, p.29, grifos meus).

Por fim, essa ideia de inacabamento ressoa Ricoeur (2012): “sob a história, a memória e o esquecimento. Sob a memória e o esquecimento, a vida. Mas escrever a vida é outra história. Inacabamento” (RICOEUR, 2012, p.513). Assim, a vitalidade na pesquisa e na análise do trabalho reside também na humildade em reconhecer a incompreensão ou a compreensão sempre parcial desse, posto que a vida dentro e fora do trabalho segue em movimento, pulsante, sem se poder conter em discursos, escritos, teorias, porém deixando rastros em gestos e palavras.

Nessa seção, também cabe retomar:

[n]ossa concepção de ação de linguagem apresenta lacunas importantes [...] a primeira diz respeito a seu aspecto estático [...]. A segunda tem a ver com seu aspecto globalmente cognitivo[...] de fato, não levamos em conta suas dimensões afetivo-emocionais da situação do agente produtor do texto. (BRONCKART apud MACHADO e BRONCKART, 2009, p.49, grifo meu)

Na sequência, os autores apresentam questões em relação à situação de produção do texto, enfatizando interlocutores, destinatários e seus papéis, porém as dimensões afetivo-emocionais não aparecem explicitamente. Já, no esquema apresentado sobre o trabalho do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39), há um questionamento sobre suas dimensões:



Esquema 1.1 – Trabalho do professor

A partir disso, poderíamos pensar no professor em suas dimensões como uma ponta desse triângulo:



Esquema 1.2 - Dimensões do professor

A dimensão afetiva-emocional poderia estar na extremidade remetendo ao ponto mais interior da subjetividade do professor, em constante interação com as demais dimensões, cognitiva e social, por sua vez, também em interação com os outros, com o

objeto e com os instrumentos. Sendo assim, podemos considerar a relação entre essas dimensões como acessível e/ou constituída pela linguagem. Além disso, na dimensão social, poderíamos situar a coletividade, tanto os coletivos de trabalho dos professores, como o trabalho coletivo desenvolvido em sala de aula.

Mais uma vez, vale ressaltar como essas diferentes dimensões que compõem o agir docente são perpassadas pela linguagem. Assim, a busca por vias de acesso à atividade, sendo essa de ordem mental, tem sido desenvolvida na Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007). A partir da Ergonomia francesa, em busca de compreender o trabalho do ponto de vista do trabalhador e assim transformá-lo, psicólogos do trabalho vêm desenvolvendo instrumentos de análise do trabalho no intuito de tornar visível o invisível do trabalho. Nessa vertente da psicologia, segundo Clot (op.cit.), há três dimensões do trabalho: o *trabalho prescrito* – normas, planejamentos das instituições e dos profissionais acerca do trabalho, das tarefas a serem realizadas, no caso dos professores, os planos de curso e de aula, por exemplo; o *real da atividade* – um vasto repertório de possibilidades de ação em constante reconfiguração a partir das especificidades das situações, das interações, dos conflitos entre o planejado e o exequível, do imprevisível, dos impedimentos (LOUSADA, 2004). Dessa forma, para que algumas dessas possibilidades se tornem realidade, muitas outras precisam ser retidas, sendo esse processo psicológico constitutivo do trabalho, no interior do trabalhador, portanto invisível para um observador externo; o *trabalho realizado* – o que de fato ocorre a partir do trabalho prescrito e do real da atividade, as possibilidades efetuidas, visíveis para observadores externos.

Como via de acesso para o invisível do trabalho, o dizer sobre o labor é fundamental nessa perspectiva, visto que essa verbalização pode ser reveladora não só para o pesquisador, mas também para o trabalhador, bem como transformadora do trabalho. Logo, a linguagem é basilar na Clínica da Atividade, em sua proposta de análise e transformação do trabalho, também em seus instrumentos: instrução ao sócia, autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC).

Nesse projeto, o enfoque recai sobre a ACS e ACC (CLOT, 2007). Na ACS é gravada em vídeo a atuação do profissional em seu local de trabalho. Posteriormente, esse profissional e o analista do trabalho/pesquisador assistem ao vídeo e o profissional é orientado a pausar o vídeo sempre que quiser comentar sobre as cenas, sobre as situações vividas. Essa sessão é gravada em áudio/vídeo, podendo ser transcrita e

analisada posteriormente pelo pesquisador. Na ACC são gravadas cenas de trabalho de dois profissionais da mesma área de atuação e primeiramente é realizado um processo de ACS, depois os dois trabalhadores assistem aos dois vídeos e tecem comentários sobre o próprio trabalho e sobre o trabalho do colega de profissão.

A autoconfrontação (AC), portanto, é uma via de suscitar a retomada do real da atividade, da história da experiência do trabalho, como uma possibilidade de tratar de representações da relação entre cognição e emoção, entre agir e sentir, também de transformar o sentido dessa história. Isso, visto que, segundo Clot (2010, p.5), as relações entre emoção e cognição variam durante a atividade. Essas podem tanto se desenvolver, como se retrair uma à outra, em função do conflito de diferentes destinatários, alterando seu sentido: “portanto, a *transformação do sentido* da atividade é que leva à mudança das relações entre emoções e cognições.” (op.cit., 2010, p.5). A partir disso, pode-se concluir que a qualidade dessas relações é constituinte da qualidade de vida do profissional e do trabalho. Logo, pensar as relações entre emoções e cognições, entre conflitos e sentidos mostra-se relevante no âmbito da formação docente inicial. Essas relações também perpassam a coletividade, pois “o trabalho requer a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com os outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo” (CLOT, 2010, p.73). Tal capacidade é um recurso para o agir e pode estar relacionada com as emoções, no que diz respeito ao gerenciamento dessas, por exemplo, na empatia e na cumplicidade com o coletivo de trabalho, como observaremos na análise dos dados.

Nessa análise, ao adentrarem em um coletivo de trabalho, em um gênero profissional, bem como ao elaborarem o próprio estilo, os professores entretecem emoções e recursos para o agir. Esses nós podem ser percorridos por meio de dispositivos da psicologia do trabalho, como é proposto nesse estudo, por meio da AC, a qual também tem embasado outras pesquisas em formação inicial, dentre as quais, três serão apresentadas na seção seguinte.

1.2.3 Autoconfrontação e formação docente inicial: pesquisas

Ao traçar um panorama sobre o ensino como objeto de estudo de pesquisas, Saujat (2004) resume uma longa história de tendências de representar o professor ao longo do tempo:

[o] professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo (SAUJAT, 2004, p. 18-19).

Em relação às pesquisas contemporâneas, o autor comenta que essas evidenciam a “necessidade de se construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (op.cit, p. 18-19). Em seguida, o autor ressalta um paradoxo: “atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho” (SAUJAT, 2004, p.19). Esse projeto responde a esse paradoxo com o desafio de focar o ensino como trabalho, por meio de sua fundamentação na Clínica da Atividade e na proposta de desenvolver autoconfrontação durante a formação inicial.

Embora Clot (2007) recomende utilizar “métodos mais leves” (op.cit., p.143) do que a ACC, como a instrução ao sócia, na formação inicial, a ACC vem sendo empreendida nesse contexto na academia brasileira. Dessa forma, a proposta aqui desenvolvida por si só não é inovadora, inscrevendo-se em uma história acadêmica para a qual pretende contribuir em suas particularidades, em histórias singulares dos colaboradores envolvidos.

Ao pesquisar sobre AC durante a formação inicial no banco de teses da CAPES em 2015 (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), três títulos foram encontrados: “A manifestação da relação de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente” (SANTOS, 2011); “Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês” (STUTZ, 2012); “A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios” (RETZ, 2012). As teses de Santos (2011) e Stutz (2012) são situadas na área de Linguística Aplicada, enquanto que a de Retz (2012) é situada na área de educação, na linha da psicologia da educação.

Em sua análise, Santos (2011) enfoca as relações de poder na prática docente de estagiários do curso de Letras Português/Francês de duas universidades cearenses. Para isso, o pesquisador adota o aporte teórico do ISD centrado no agir e desenvolvimento humano na linguagem, e o conceito de relações de poder a partir de Foucault, bem como a AC para instigar os participantes a falarem sobre seus pensamentos e ações durante o

estágio. A partir da análise dos dados gerados, o autor constata que “as estagiárias se sentiram autônomas durante a sua prática docente, porém limitadas ao material e cronogramas impostos pela instituição” (SANTOS, 2011, resumo) e conclui que “quanto maior a experiência do estagiário em lecionar uma língua estrangeira, menos explícita será a relação de poder entre ele e o seu professor formador e, assim, maior será a autonomia deste estagiário durante o curso” (SANTOS, 2011, resumo).

Assim como Santos (2011), Stutz (2012) também ancora sua análise no ISD, porém com enfoque nas sequências didáticas, na socialização de diários e na AC (CLOT, 2007) como instrumentos para a formação inicial de professores de língua inglesa. A autora centra sua análise nas capacidades dos professores evidenciadas por meio de tais instrumentos, defendendo que “as inter-relações concretas entre o sistema universitário e escolar, sob o viés das alternâncias, e a utilização dos instrumentos da formação oportunizam a construção/transformação de saberes e capacidades docentes” (STUTZ, 2012, p. 366).

Em suas considerações finais, a professora formadora e pesquisadora comenta sobre a possibilidade de um melhor aproveitamento das sessões de ACS e ACC com um preparo psicológico para isso (STUTZ, 2012, p.366). Essa consideração corrobora para a pertinência de roteiros para relatos reflexivos anteriores às gravações de aula e sessões de AC como alternativa para instigar reflexões que preparem colaboradores e pesquisadores para essas etapas. Além disso, o entrosamento dos profissionais entre si e entre o coletivo de trabalho pode favorecer a empatia e a cumplicidade na ACC, como será discutido na análise dos dados mais adiante.

Retz (2012), por sua vez, ancora sua análise no Materialismo Histórico Dialético e na Clínica da Atividade. A pesquisadora realiza AC com alunas de pedagogia, alterando o instrumento, fazendo intervenções e sugestões durante as sessões. Ela discorre sobre a AC como possível recurso para a formação inicial de professores, analisando as ponderações das estagiárias participantes.

Em suma, dentre essas pesquisas que fazem uso de AC em formação inicial no Brasil, o presente estudo se aproxima de Santos (2011) e de Stutz (2012) no que se refere ao embasamento teórico no ISD, entretanto, o enfoque na relação entre emoções e recursos para o agir é diferenciado. Quanto à Retz (2012), essa fundamenta a análise em outro aporte teórico, no Materialismo Histórico Dialético, porém também propõe alterações no instrumento da Clínica da Atividade. Todavia, as alterações aqui

propostas são de outra ordem: ao final da ACS, solicitar que o professor selecione uma cena para ser discutida com o colega do coletivo de trabalho na ACC. Essa mudança parece transformar a situação comunicativa da ACC, no sentido de torná-la mais centrada em um problema a ser solucionado. Desse modo, esse direcionamento parece aliviar o peso do olhar, de possíveis julgamentos do profissional em cena, sendo o enfoque a busca conjunta por compreensão de problemas e de possibilidades de ação. Essa busca é sustentada pelo coletivo de trabalho, sendo beneficiada pelo entrosamento desse coletivo dos profissionais em diálogo, pelos enlaces do sentimento de pertencimento. Nessa linha, a relação com o coletivo de trabalho também é relevante para a saúde do trabalhador, assim como o poder de agir, em suas relações com as emoções, o que será discutido na próxima seção.

1.2.4 Trabalho, poder de agir e saúde mental

Um dos motes que delinearam esse projeto encontra-se na relação entre trabalho, saúde e adoecimento. Na perspectiva da Clínica da Atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, contribuindo, portanto para a saúde mental dos trabalhadores. Essa função diz respeito a libertar-se de si mesmo e das suas preocupações ao engajar-se socialmente, desempenhando uma função, desencadeando um sentimento de utilidade, de contribuição e de pertencimento a algo maior. Nas palavras de Clot (2007): “o trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva ‘dar sua própria contribuição’ e sair de si” (op.cit.,p.74). Em suas ponderações sobre o tema, o autor também retoma o pensamento de Ricoeur, que, por sua vez, assim como Vygotsky, faz referência a um conceito de Spinoza: *conatus*. Ao definir esse termo, Clot explica:

A ideia de *conatus* designa o esforço de perseverar no ser que vincula o dinamismo da vida ao poder da inteligência, a produtividade do ato à realização de si. Em consequência, o poder de agir, ou de existir, podem ser aumentados pelo recuo da passividade, e os afetos aumentam ou diminuem a capacidade de agir do próprio corpo (op.cit., 173).

A saúde no trabalho, portanto, estaria relacionada com o poder de agir dos trabalhadores, sendo que a falta desse acarretaria em sofrimento e adoecimento. Ao discorrer sobre o tema, o autor retoma a seguinte definição de sofrimento: “para Ricoeur uma impotência de dizer, de fazer, de narrar e de se estimar. É um impedimento que se

tem de suportar na prova e no esforço de existir apesar desse entrave, o que, se envolve o risco de perder a saúde, envolve também sair disso engrandecido” (CLOT, 2007, p.174). Na sequência, o autor pontua: “É este ‘apesar de’ que forma a última barreira entre o sofrimento e a dor” (op.cit, p.174). Tendo isso em vista, o autor apresenta a compreensão do conceito de *conatus* como “base do desenvolvimento possível ou impedido das atividades do sujeito” (op.cit, p.174) em sua obra.

Há, portanto, nessa abordagem, em meio aos riscos para a saúde, o “apesar de”, a possibilidade de desenvolvimento em meio aos entraves, aos impedimentos. De todo modo, os limítrofes dessa relação saúde e doença requerem atenção ao se ponderar sobre o trabalho e a formação docente.

No que diz respeito ao adoecimento mental no âmbito do trabalho, pesquisadores (TRIGO et al., 2007), por exemplo, reiteram a avaliação da Organização Mundial da Saúde: “nossa saúde mental tem um impacto opressivo em nossas habilidades para funcionar e participar na sociedade. Temos de começar a colocar mais de nossos recursos a favor da saúde mental” (op.cit, p.174). Em relação a isso, os autores argumentam que “para mudanças positivas, as decisões nas instituições têm de ser baseadas em evidências científicas sobre a abordagem e o tratamento que mantenham a saúde mental para, só assim, alterarem as políticas de benefícios e os recursos humanos direcionados (Moreno-Jimenez,2000)” (op.cit, p.174).

Com tais palavras e recomendações, os autores concluem seu artigo sobre *burnout* (op.cit.). Segundo eles: “A síndrome de *burnout* é consequente a prolongados níveis de estresse no trabalho e compreende exaustão emocional, distanciamento das relações pessoais e diminuição do sentimento de realização pessoal”(op.cit., p.223). Conforme os autores, essa síndrome é caracterizada por uma exaustão emocional, caracterizada por sentimentos como desesperança, tensão, depressão, raiva, fraqueza, diminuição da empatia, preocupação, entre outros. Além disso, eles mencionam:

O distanciamento afetivo provoca a sensação de alienação em relação aos outros, sendo a presença destes muitas vezes desagradável e não desejada (Cherniss, 1980a; World Health Organization, 1998). Já a baixa realização profissional ou baixa satisfação com o trabalho pode ser descrita como uma sensação de que muito pouco tem sido alcançado e o que é realizado não tem valor (Cherniss, 1980a; World Health Organization, 1998) (op.cit., p.225).

Os pesquisadores também tecem considerações tanto sobre fatores desencadeantes e suas consequências na vida dos trabalhadores, das organizações e da sociedade. Eles elencam fatores organizacionais associados a índices superiores de

síndrome de *burnout*: burocracia (excesso de normas), falta de autonomia, mudanças organizacionais freqüentes, comunicação ineficiente, impossibilidade de ascender na carreira, de melhorar sua remuneração, de reconhecimento de seu trabalho, o ambiente físico e seus riscos, acúmulo de tarefas, convívio com colegas afetados pela síndrome.

Por sua vez, os fatores individuais (características de personalidade) associados a altos índices da síndrome apresentados são: indivíduos competitivos, impacientes, com excessiva necessidade de controle das situações, dificuldade em tolerar frustração, lócus de controle externo (não atribuição de sucesso a si mesmo), superenvolvimento, pessimismo, perfeccionismo, idealismo em relação à profissão, nível educacional elevado, sendo maior o risco em mulheres, em solteiros, em viúvos e em divorciados. A disposição emocional perpassa esses fatores, sendo que, nesse caso, as emoções tornam-se fonte de impedimento para o agir, levando à exaustão emocional e ao adoecimento. Considerando a formação inicial como espaço para o desenvolvimento de recursos para o agir docente, a compreensão da dinâmica das emoções se mostra relevante nesse processo, ao se pensar vias de evitar a acentuação desse fatores de risco nos graduandos.

São listados ainda fatores laborais: sobrecarga, baixo nível de controle das atividades ou acontecimentos no próprio trabalho, baixa participação nas decisões sobre mudanças organizacionais, discrepâncias entre expectativa e realidade de desenvolvimento profissional, sentimentos de injustiça e de inequidade nas relações laborais, trabalho por turnos ou noturno, precário suporte organizacional e relacionamento conflituoso entre colegas, tipo de ocupação (principalmente cuidadores), relação muito próxima e intensa do trabalhador com as pessoas a que deve atender, responsabilidade sobre a vida de outrem, conflitos e ambiguidades de papel. Por fim, são mencionados também fatores sociais: falta de suporte social e familiar, manutenção do prestígio em oposição à baixa salarial que envolve determinada profissão, valores e normas culturais. Quanto a esses fatores laborais e sociais, parecem descrever o cenário do sistema educacional brasileiro, o que, mais do que reforçar as dificuldades e os riscos enfrentados pelos professores, endossa a necessidade de reformas para sua sustentabilidade. Além disso, esses fatores também são entretecidos por emoções, como o sentimento de injustiça, por exemplo, e pela supressão de recursos para o agir, como o precário suporte organizacional, geradores de emoções destrutivas, isto é, fonte de impedimentos.

Portanto, esses fatores podem instigar projetos e pesquisas no sentido de alterar ou contornar condições de trabalho que suscitem adoecimento, de oferecer alternativas que melhorem a qualidade de vida dos profissionais. Assim, tais dados podem gerar propostas para cuidar de quem cuida, já que os cuidadores profissionais são um dos principais grupos de risco. Dessa forma, professores podem ser enquadrados nesse grupo de risco. Nesse sentido, ao lançar luzes sobre o contexto de formação inicial de professores, principalmente, em sua inserção na escola, essa pesquisa visa a contribuir para reforçar a importância desse cuidado com a dinâmica das emoções e recursos para o agir desses profissionais, também como prevenção de doenças mentais.

Diante de diversos fatores de adoecimento mental no trabalho, cabe questionar o que define a saúde no trabalho. Em capítulo sobre a relação entre saúde, trabalho e Clínica da Atividade, pesquisadores em psicologia destacam:

[s]aúde e doença não são concebidas como conceitos definitivos nem tampouco opostos, mas estão relacionadas com a trama da própria produção da vida e da existência. São conceitos que dependem de uma análise do lugar, dos tempos, dos contextos e das relações de forças em que cada um está inserido (MORSCHER et al., 2014, p.85).

Em meio a essa trama, os autores tecem considerações sobre a docência. Eles apontam como geradores de sofrimento e adoecimento: “o descompasso entre professores e escola, entre a prática docente e o movimento da vida, a tentativa de fazer da escola um espaço atemporal, de vivê-la como um ambiente a-histórico” (op.cit. p.95-96). Para contornar tais aspectos, eles acenam para as seguintes estratégias:

A produção de espaços e modos de compartilhar esses saberes e experiências emerge como estratégia para atualização constante dos modos de ser e fazer dos professores num espaço que não para de se transformar, de composição com as diferentes dimensões dos movimentos da vida, com a história (op.cit. p.95-96).

Nesse ponto, é ressaltada a relevância de lugares e de momentos para compartilhar experiências na manutenção da qualidade de vida na escola e no trabalho docente. Esses modos de compartilhar, de ser e de fazer dos professores, mencionados pelos pesquisadores, são os recursos para o agir, e, como eles pontuam, estão em composição com as diversas dimensões da vida, também, poderíamos acrescentar e destacar, com as dimensões dos próprios professores – afetiva-emocional, cognitiva e social. Diante disso, os instrumentos da Clínica da Atividade apresentam possibilidades a serem consideradas para pensar tais espaços para compartilhar, visto que esses são

provocadores de diálogo por parte dos trabalhadores acerca do próprio trabalho, instigando essa partilha e elaboração conjunta de saberes e experiências.

Logo, nos capítulos seguintes, seguimos esses fios da Clínica da Atividade na esfera da formação inicial docente, por meio da utilização dos instrumentos ACS e ACC, no sentido de promover, intensificar e analisar espaços de diálogo sobre o trabalho. No próximo capítulo, são apresentados detalhes quanto à metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - TEAR METODOLÓGICO

Nesse capítulo, apresentamos a tessitura dessa pesquisa. Como fio condutor, seguimos o principal objetivo de investigar o trabalho docente nas dimensões do agir e sentir durante o curso de Licenciatura em Letras Inglês, por meio da análise da linguagem sobre o trabalho docente.

2.1 Entre linhas e fios que compõem a pesquisa

Nessa seção, apresentamos aspectos da natureza da pesquisa, em relação à metodologia e abordagem adotadas. Também discorremos sobre contornos sociohistóricos e subjetivos que suscitaram questionamentos para essa pesquisa.

Ao tratar do sentir e de recursos para o agir, essa pesquisa é de natureza qualitativa de cunho interpretativista. Quanto à definição de pesquisa qualitativa, Creswell (2014) apresenta a seguinte metáfora:

um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Esse tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa. Para descrever essas estruturas, os pesquisadores qualitativos usam termos – construtivista, interpretativista (...). Esse campo tem muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo os seus teares, criando assim o tecido da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014, p. 48).

Essa metáfora do tecido para a pesquisa qualitativa ecoa a etimologia da palavra *texto*, oriunda do verbo latino *texere*, tecer. Nosso alinhamento com a pesquisa qualitativa segue nos fios dos textos, dos dados analisados à luz dos pressupostos do ISD, atentando para as práticas languageiras, para o agir por meio de discursos, de textos atrelados aos mundos físicos e sociosubjetivos, sobre os quais discorreremos mais adiante.

A escolha por esse desenho metodológico para essa pesquisa pode ser reafirmada pelas palavras de Demo (2001):

Para que seja o caso trabalhar com pesquisa qualitativa, é mister estarmos diante de um campo-sujeito-objeto marcado por tessituras intensas, profundas, não-lineares da convivência e da comunicação humanas. Trata-se de horizontes caracterizados pela politicidade, perfectibilidade, profundidade e envolvimento subjetivos, cujos fundos podem ser muito diferentes da superfície (op.cit., p.51).

Isso, porque, tanto os questionamentos em relação ao sentir e aos recursos para o agir docente, como os instrumentos de geração de dados adotados – sessões de AC e produção de relatos reflexivos – e os dados analisados – textos de AC e relatos reflexivos– são “marcados por tessituras intensas, profundas, não-lineares da convivência e da comunicação humanas” (op.cit.).

Além disso, quanto aos instrumentos de geração de dados, ao olhar para sua origem nas Ciências do Trabalho, mais especificamente na Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), percebemos que um dos principais propósitos é o de que os trabalhadores falem sobre seu trabalho, sendo que nesse dizer emergem suas interpretações, ressignificações e transformações desse trabalho. E esse propósito se mostra afinado com um dos procedimentos de interpretação da metodologia qualitativa apresentado por Demo (2001) como “análise culturalmente plantada – significa a postura de entendimento do outro assim como o outro gostaria de ser entendido”(op. cit., p. 56).

Esse procedimento de parceria entre pesquisador e colaborador está em sintonia com a que é proposta pela Clínica da Atividade, entre analista do trabalho e trabalhador. Nesse projeto, buscamos vivenciar essa parceria, principalmente na geração de dados, por meio da “boa vontade de escutar o outro com atenção e simpatia, procurar acreditar no que diz, levar a sério seu discurso e sua maneira de ver” (op.cit, p.56), e procurar manter uma “postura de entendimento do outro assim como o outro gostaria de ser entendido”(op.cit, p.56) na análise, ao lidar com as palavras dos colaboradores.

Ainda sobre a natureza dessa pesquisa, Creswell (2014, p.50) também menciona a coleta de dados em contexto natural como característica da pesquisa qualitativa. Quanto a isso, nesse projeto são gerados dados, sendo essa geração conduzida pela pesquisadora. Logo, há interferência no contexto de formação inicial, em situação planejada e, portanto, intervenção no seguimento natural das aulas do PIBID/estágio, alterando-as, em função das gravações e da posterior análise dos vídeos pelos licenciandos colaboradores. Nesse âmbito, também buscamos ter sensibilidade ao lidar com os envolvidos.

No que diz respeito à análise dos dados, o autor descreve: “o relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (CRESWELL, 2014, p. 50). Em relação a isso, buscamos os significados que os indivíduos ou grupos, mais especificamente, os dois licenciandos do curso de Letras, professores de língua inglesa em formação inicial, atribuem ao agir, sentir e aos recursos para o agir docente. Para isso, lançamos mão de uma abordagem qualitativa ancorada nas Ciências do Trabalho e no ISD, e compreendemos que não apenas coletamos os dados, mas, sim, geramos esse dados por meio de instrumentos da Clínica da Atividade –ACS e ACC – e por meio de relatos reflexivos escritos a partir de roteiros produzidos para isso (Apêndice 3 e 4).

Quanto à análise dos dados, inicialmente, caracterizaria a pesquisa como indutiva, partindo dos dados concretos para as abstrações, porém, também percebo um teor dedutivo, no movimento inverso, de contraste das abstrações, das conclusões, novamente com os dados, colocando-as à prova. Dessa forma, constitui-se a dinâmica da análise, de ir e vir para os dados, reconfigurando-a constantemente, em sintonia com a proposta da Clínica da Atividade em relação ao trabalho e a resignificação da experiência, nesse caso, tanto dos colaboradores, como também da pesquisadora.

2.2 Contexto da pesquisa

Nessa seção, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi realizada: aula do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na etapa do Estágio Supervisionado. Em seguida, traçamos um perfil dos licenciandos colaboradores que aceitaram fazer parte do projeto, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), e apresentamos um quadro com dados do contexto de produção dos textos gerados e analisados nesse trabalho.

2.2.1 PIBID Letras - Inglês

Os colaboradores desse projeto foram contatados via Estágio Supervisionado V da Licenciatura em Letras/Inglês⁷. Inicialmente, esse seria o contexto de pesquisa, porém as aulas gravadas para as sessões de ACS e ACC, apesar de serem aulas de regência de estágio, foram elaboradas no contexto do PIBID, atrelado ao curso de Letras com habilitação em inglês. Ao longo da geração e análise dos dados, cada vez ficou mais evidente a relevância desse grupo, como coletivo de trabalho dos licenciandos, logo, esse é enfocado como o contexto de pesquisa. No período da pesquisa, o PIBID-Letras/Inglês era formado por 26 alunos da graduação, orientados por duas professoras da graduação e apoiados por três professoras colaboradoras de três escolas de educação básica, integrando, assim, Universidade e Escola Básica. Nesse contexto, o Letramento Crítico é uma proposta desse coletivo de trabalho (MAIA et al., 2015), visando o compromisso com a cidadania e com o exercício do diálogo.

Uma das frentes de trabalho desse grupo é a inclusão de alunos com deficiência, desenvolvendo materiais específicos para esses alunos de acordo com as suas necessidades. Isso está relacionado com o contexto de uma das escolas parceiras, na qual foram realizadas as aulas gravadas, em que há um número crescente de alunos com deficiência. Trata-se de uma escola municipal, com espaços como horta e biblioteca, dotada de rampas para cadeirantes e de cuidadores para alunos com deficiência, por exemplo, bem como de projetos desenvolvidos pelo PIBID, sendo que, na data da gravação, havia cartazes divulgando o trabalho do grupo voltado para alunos com deficiência.

Além disso, os bolsistas também desenvolvem sequências didáticas, planos de aula e *handouts*, a partir do letramento crítico, coletivamente. Esses materiais são disponibilizados para o público em um *blog* do grupo⁸. Além desses materiais, também são publicados resumos de trabalhos acadêmicos. Uma dessas produções acadêmicas chamou a nossa atenção por lidar com as dimensões do sentir, intitulada “As multifaces do ‘sentir’ na formação do professor” (DOURADO et al, 2015), tratando de questões semelhantes as que são problematizadas nesse trabalho, porém, a partir de diários de formação, nas palavras dos autores:

⁷ Aos colaboradores da pesquisa, Rafaela e Juliano (pseudônimos por eles escolhidos), agradecimentos especiais por mais do que simples colaboração: por tanto engajamento, confiança e empatia.

⁸ Site do PIBID Letras Inglês: <http://pibidletrasinglesufpb2015.blogspot.com.br/>

A teoria de Wallon nos leva a perceber que em um contexto de formação de professores como o PIBID, a importância da afetividade no processo de formação do indivíduo é tão necessária, que faz com que o aluno bolsista e futuro profissional docente consiga refletir sobre suas emoções relacionadas às ações e relações interpessoais no âmbito do subprojeto (DOURADO et al, 2015).

A participação dos licenciandos colaboradores no PIBID Letras é frisada durante as sessões de AC, demonstrando seu envolvimento com o grupo e a relevância desse *coletivo de trabalho*. Nos dados, percebemos a constante retomada desse coletivo e a tematização de questões trabalhadas e vivenciadas nesse contexto, como discutiremos com mais profundidade no capítulo da análise dos dados. Por enquanto, segue um fragmento do relato reflexivo de Juliano, comentando sobre experiências marcantes em sua formação docente:

Primeiramente, as observações nas aulas de estágio⁹ na escola⁹, ali pude ver como é a realidade das salas de aula e de como os professores lidam com isso. Mas, o que realmente vem contribuindo de forma avassaladora na minha formação, é fazer parte do PIBID. O subprojeto está me permitindo uma realidade ímpar, principalmente a relação com os alunos com deficiência (grifos da pesquisadora).

Nesse excerto, o licenciando discorre sobre as observações do estágio e destaca, com a modalização “*de forma avassaladora*”, o fato de ser membro do PIBID e sua contribuição, destacando a inclusão de alunos com deficiência.

2.2.2 Perfil dos colaboradores

No intuito de situar o leitor em relação aos colaboradores, sem revelar sua identidade, por questões éticas, apresentamos, na sequência, o perfil dos participantes, com informações sobre aspectos do letramento, da instrução formal, das experiências profissionais, dos sentimentos em relação ao ensino, à língua inglesa e ao ser professor de língua inglesa. Para traçar esse perfil, juntamente com o roteiro para o relato reflexivo posterior à AC, foram solicitadas informações por meio de um questionário (Apêndice 4).

2.2.2.1 Rafaela – “seria professora de qualquer forma.”

⁹ Nome da escola suprimido por questões éticas.

Rafaela é natural de uma cidade pequena, próxima a João Pessoa, onde residia durante a geração de dados. Até então, sem graduados na família. Estudou em escola pública, ingressou no curso de Letras em 2011.1, passando a fazer parte do PIBID em 2014. Aos 22 anos de idade, já possuía experiências profissionais: um ano como professora de inglês em curso livre. Também relata experiências acadêmicas: um ano como bolsista no Programa de Extensão (PROEXT) no PROAFRO: “Programa da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil”, seis meses como bolsista PIBIC, no projeto “Políticas de Educação Superior: Os desafios do acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais”, além de dois anos no PIBID.

Em relação a experiências marcantes de ensino, Rafaela relata:

Sempre que percebo que o aluno está evoluindo é muito recompensador. O carinho vindo deles, também, é maravilhoso. O quadro cheio de declarações, cartinhas, festa de aniversário surpresa, presentes, palavras... essas coisas marcam bastante e me fazem perceber que estou fazendo a coisa certa, é como um feedback.

Rafaela relata experiências marcantes agradáveis centradas nos alunos, como o desenvolvimento do aluno, o que avalia como recompensador. Além disso, enfatiza gestos de carinho por parte dos alunos como um retorno, uma avaliação positiva por parte deles. Já, no que diz respeito ao seu sentir como aprendiz de língua inglesa, ela comenta: *sinto-me bem, gosto de estudar e aprender inglês. Gosto da música, de séries, então, torna-se bastante prazeroso o contato com o idioma.*

Nesse ponto, ela também expressa sentimento positivos em relação ao inglês, utilizando o verbo “gostar” e advérbios “bem”, “bastante prazeroso”. Quanto ao seu sentir enquanto professora de língua inglesa, a colaboradora conta:

Gosto de ser professora. Ao escolher o curso que faria, fiquei em dúvida entre 3: História, Letras-Português ou Inglês. Todos são licenciaturas, ou seja, seria professora de qualquer forma. Escolhi Letras Inglês por conta do mercado de trabalho e, claro, porque gostava também.

Mais uma vez, Rafaela utiliza o verbo “gostar”, além do verbo “escolher” no que se refere à profissão docente, enfatizando sua vontade de ser professora, intensificada pela modalização “de qualquer forma”, demonstrando o gosto não só pela disciplina, como também pela profissão. Ela também demonstra interesse pelo mercado de trabalho.

Vale ressaltar ainda que, ao ser filmada, Rafaela ministra uma aula nos moldes do PIBID, porém, em uma escola diferente da que estava acostumada e de onde desenvolvia o projeto do grupo. Logo, essa aula aconteceu em um contexto relativamente novo para a licencianda, tratando-se também de uma aula de regência de Estágio Supervisionado V, em que é observada e avaliada pela professora da disciplina. Tais circunstâncias aparecem nos dados. Por exemplo, Rafaela comenta sobre desconhecer/obter uma informação trocada sobre a presença de aluno com deficiência. Ela também fala sobre essa ser sua aula de estágio e sobre a necessidade de mostrar que consegue ministrar a aula sozinha – apesar de contar com a ajuda dos colegas e de gostar desse apoio.

2.2.2.2 Juliano -“acredito que os alunos podem e irão aprender inglês, sim.”

Juliano, natural de uma capital de outro estado, residia em uma cidade pequena, perto da capital, durante a geração de dados. Aos 27 anos de idade, até o momento, sem graduados na família, formado em escola pública, ingressou na universidade em 2011.2 e passou a fazer parte do PIBID em 2015. Sobre os projetos desse programa, destaca: *nosso foco na escola é dar apoio à professora com foco nos alunos com deficiência.*

No âmbito profissional, desde 2012, trabalha em uma escola particular de ensino fundamental, ensinando turmas do 1º ao 5º ano. Quanto a experiências marcantes de ensino, Juliano descreve: *a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a prática do Letramento Crítico.*

Dessa forma, as experiências marcantes de ensino ressoam os projetos desenvolvidos no PIBID-LI, demonstrando, assim, seu envolvimento com o programa e seus objetivos. Já, em relação a experiências marcantes de contato com a língua inglesa, ele relata: *conversar com nativos, compreender e ser compreendido.*

Assim, Juliano demonstra interesse na comunicação em língua inglesa, utilizando os verbos “conversar”, “compreender” e “ser compreendido”. Quanto ao seu sentir enquanto aprendiz de língua inglesa, o licenciando explica: *sinto-me à vontade, me identifico com a língua e não tenho muitas dificuldades.*

Dessa forma, Juliano demonstra segurança como aprendiz, expressando um posicionamento positivo em relação ao próprio aprendizado, por meio da modalização

“à vontade”; utiliza também o verbo “identificar” em relação à língua inglesa. Quanto ao seu sentir enquanto professor de língua inglesa, comenta:

Sinto-me um tanto frustrado por saber que os alunos não conseguem interagir na língua, porém acredito que isso está com os dias contados, acredito que os alunos podem e irão aprender inglês, sim.

Nesse ponto, Juliano demonstra frustração enquanto professor no que diz respeito ao que os alunos ainda não conseguem fazer no contexto de escola pública, vivenciado pelo docente. Assim, ele contorna tal sentimento com suas expectativas em relação aos alunos e às suas capacidades.

Quanto à especificidade da aula filmada, Juliano encontra-se no seu ambiente de trabalho, já que essa foi realizada na escola em que o licenciando desenvolve o projeto do PIBID. Isso aparece nos dados quando ele se refere aos objetivos da aula, por exemplo, conforme a proposta do trabalho desenvolvido em relação à inclusão na escola, bem como pode estar relacionado ao intenso engajamento do professor em sua análise da própria aula.

2.2.3 Perfil da pesquisadora

Considerando a relevância de situar o leitor em relação à pesquisadora, apresento aspectos de minha trajetória, endossando o comentário de Creswell:

Os pesquisadores têm uma história pessoal que os situa como investigadores. Eles também têm uma orientação para a pesquisa e uma noção de ética pessoal e posições políticas que informam a sua pesquisa. Denzin e Lincoln (2011) se referem aos pesquisadores como um “sujeito multicultural” (p.12) e encaram a histórias, as tradições e as concepções do *self*, a ética e a política como um ponto de partida para a investigação (CRESWELL, 2014, p.54).

Destarte, nas linhas seguintes, discorro sobre fios dessa história pessoal e seus entrelaces com essa pesquisa, na aproximação do contexto de curso de Letras, de estágio supervisionado, de formação profissional, de escola básica e de trabalho docente. Portanto, por meio do relato de experiências pessoais anteriores ao desenvolvimento desse projeto - que contribuíram para sua constituição como aqui se apresenta – para situar o leitor, gostaria de conduzi-lo por esse percurso.

Durante o curso de graduação em Letras Licenciatura Português-Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vivenciei quatro estágios supervisionados, dois em cada língua, sendo um no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, em

escolas da rede pública. Conteí com duplas em três desses estágios, com quem conversava muito sobre os desafios e experiências em sala de aula. Ao final dessas práticas, também em três deles, além de entregarmos relatório de estágios, socializamos nossos projetos e experiências em diálogo com teorias e com os colegas, dessa forma, consolidando saberes experienciais e acadêmicos (TARDIF, 2014). Na sequência, lecionei em cursos livres, em Educação Infantil bilíngue, em escola particular de ensino fundamental no Rio Grande do Sul. Em função da família e da aprovação em concurso do município de João Pessoa, passei a morar nessa cidade. Durante o processo de assumir o cargo, fui selecionada para o curso de pós-graduação em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com enfoque em Formação e Letramento Docente, com intuito de aprofundar minha formação e contribuir para os estudos da área.

Diante de desafios e dificuldades para lidar com as próprias emoções e exigências na interação em sala de aula, busquei ajuda de profissionais da coordenação da escola, bem como de profissionais da saúde para tratar de questões psíquicas em função de perceber alterações nessas e seus efeitos no meu agir como professora. Nessas conversas com a coordenação, fui aconselhada a tirar licença, também fui informada de que a maioria dos profissionais da escola faziam algum tipo de tratamento psíquico. Além disso, na sala dos professores, ouvi sobre as dificuldades enfrentadas relacionadas às condições de trabalho, chegando ao ponto de um professor dizer que só permanece, só aguenta quem não tem outra opção e, por outro lado, ouvi professores reafirmando sua escolha, seu compromisso com a educação, falando sobre a importância da escola e de seguirem seu trabalho na vida dessas crianças e adolescentes, considerando suas histórias, o constante assédio de traficantes em torno deles, entre outras situações.

Ao expor esses momentos delicados e conflituosos, como professora e pesquisadora, procuro esclarecer o lugar de onde falo e o objetivo de contribuir, de alguma forma, para melhorar a qualidade de vida na escola, na sala de aula e no agir, sentir e devir docente. Na pós-graduação, na UFPB, passei a fazer parte do GELIT e cursar disciplinas em Linguística Aplicada, o que promoveu um contato com o ISD, com a perspectiva do ensino como trabalho (MACHADO, 2007), com as Ciências do Trabalho e com a Clínica da Atividade. Dessa forma, com as lentes dessas vivências e desses objetivos, a leitura de pesquisas na área da Clínica da Atividade (LOUSADA, 2004; CLOT, 2007; MEDRADO, 2012) deslocou o enfoque do projeto inicial de uma

proposta de olhar etnográfico para os professores em formação inicial, durante o estágio supervisionado, de um pesquisador distante que busca se aproximar, se inserir e entender culturas humanas distintas, para um olhar do professor para seu próprio agir na e pela linguagem, acompanhado por um pesquisador também professor como suporte para o diálogo, para a verbalização e racionalização de percepções e emoções, para a ressignificação de seu agir por meio da interação verbal. Desse modo, em sessões de AC, nas quais o profissional assiste a uma gravação de sua atuação e tece comentários sobre seu trabalho – prescrito, real e realizado (CLOT, 2007), proponho analisar o trabalho docente durante a formação inicial e o olhar compartilhado por meio do diálogo entre professor-pesquisador e docente em formação inicial para seu agir, para a verbalização de percepções e a racionalização dessas, de seus conflitos e o desenvolvimento de recursos internos, de transformação, de reconfiguração por meio da interação analítica.

Durante a minha formação inicial, no Rio Grande do Sul, principalmente no Programa de Educação Tutorial, ouvi dizer que o Brasil já está cheio de pesquisas em educação que contam histórias tristes, sendo o desafio, agora, buscar histórias felizes. Em João Pessoa, na UFPB, ouvi frase parecida. E o que fazer quando se percebe que sua história, seu percurso na educação está se tornando triste e parece não ser o único? Como transformar essa história?

Em artigo intitulado: “Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do Ensino Fundamental” (BATISTA *et al*, 2013) são analisadas fichas médicas de professores do município de João Pessoa, com diagnósticos de transtornos mentais que levaram ao afastamento do trabalho. Segundo eles, das 414 fichas analisadas, 211(51%) apresentavam depressão como causa para o afastamento do trabalho (op.cit., p.257). Os pesquisadores concluem:

Afastar o professor da sala de aula, por conta da depressão, denuncia que algo não está funcionando bem, e se o motivo dessa depressão tiver como causa o próprio trabalho, esse “não funcionar bem” assume um aspecto de gravidade, cuja solução deve ser investigada imediatamente (op.cit., 2013, p.261).

Logo, a Clínica da Atividade oferece subsídios metodológicos para lançar luzes sobre questões da interpretação do professor sobre seu trabalho, suas emoções, suas interações em sala de aula, e possibilitar transformações, reconfigurações por meio da linguagem, do diálogo com outro profissional. Isso, considerando que “a experiência

tem uma história, e sua análise transforma sua história” (CLOT, 2007, p.142). Grande parte da arte da análise do trabalho na Clínica da Atividade acontece a partir da interlocução, da alteridade, do olhar para si mesmo a partir do outro e para o outro. Assim, há composição de arte em relação com os outros – pares, coletivos, analistas, pesquisadores - que ao contemplarem um estilo em particular - seu ou do outro - renovam seu próprio estilo e por que não também o gênero do seu trabalho/métier, do grupo de artesãos ao qual pertencem.

Segundo, Schwartz (2011), na perspectiva da ergologia, trabalhar é fazer uso de si, e “eu não posso jamais fazer uso de mim mesmo sem, ao mesmo tempo, avaliar esse uso que eu faço e/ou fazem de mim mesmo” (op.cit., p.138). Poderíamos dizer, então, que trabalhar é fazer de si um instrumento, e que esse instrumento humano é complexo, é multidimensional (MACHADO, 2007), é afetado pelos encontros (SPINOZA, 1955). Para concluir o comentário, mas não a reflexão, apresento a obra de arte a partir da qual fiz uma releitura para ilustrar a capa desse trabalho, e que pode nos fazer pensar nesse trabalhador instrumento, humano e complexo- “Afinando mente y corazón”, de Omar Turcios, artista/cartunista colombiano:

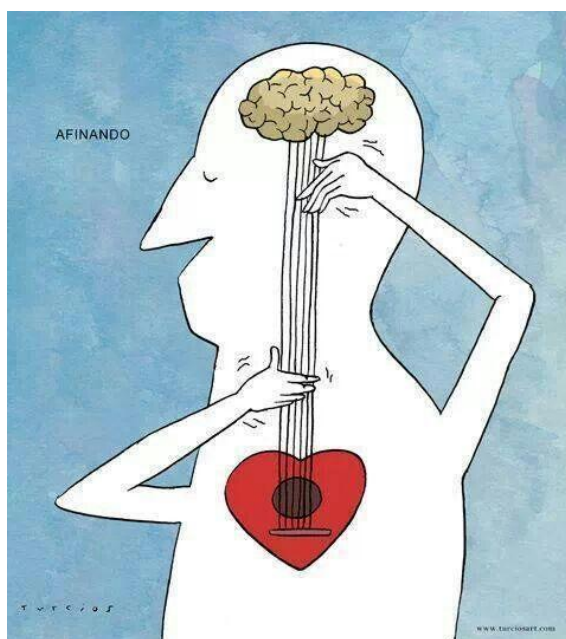


Figura 2.1 – “Afinando mente y corazón” por Omar Turcios

Considero a reflexão como um dos pontos chave para abrir caminhos, ou mesmo um diapasão - como regulador da afinação do agir do pesquisador - em pesquisas qualitativas, em consonância com Creswell, ao definir:

Reflexão. Os pesquisadores “se posicionam” em um estudo de pesquisa qualitativa. Isso significa que os pesquisadores transmitem (...) o seu *background* (...), como isso informa a sua interpretação das informações em um estudo e o que eles têm a ganhar com o estudo (CRESWELL, 2014, p.52).

Nessa seção, portanto, apresentei traços do meu *background*, da minha formação como professora e pesquisadora, bem como da motivação para essa pesquisa. Dessa forma, com a possibilidade apontada por Clot (2010) de que “a criatividade, a saúde e a eficácia do trabalho teriam, então, molas propulsoras comuns.” (op.cit., p.149), saltamos para o contexto de produção dos textos que compõem o corpus dessa pesquisa.

2.3 Geração de dados e tessitura do corpus

Nessa seção são apresentados os instrumentos de geração de dados, um relato sobre essa geração e uma descrição dos textos que compõem o *corpus*.

2.3.1 Instrumentos de geração de dados: relatos reflexivos, autoconfrontação simples e cruzada

Ao investigar as emoções e os recursos para o agir docente em formação inicial de professores de língua inglesa, esse projeto busca utilizar e desenvolver instrumentos e aporte teórico da Clínica da Atividade no âmbito da formação inicial de professores de língua no contexto do PIBID, por meio de sessões de AC e da análise da arquitetura textual dessas sessões à luz do ISD (BRONCKART, 2008, 2012). Para enriquecer esse processo formativo e analítico, propus aos colaboradores a escrita de relatos reflexivos anteriores e posteriores à AC, possibilitando a avaliação pelos colaboradores de seu percurso formativo e de sua participação na pesquisa, bem como das sessões de AC e de seus impactos, sendo que essas reflexões podem vir a ser relevantes para o desenvolvimento profissional dos colaboradores, além de amparar a apresentação do perfil dos colaboradores e a análise dos dados. Em seguida, mais detalhes sobre esses relatos, bem como sobre os instrumentos da Clínica da Atividade utilizados nessa pesquisa.

2.3.1.1 Roteiro para relato reflexivo anterior e posterior à sessão de autoconfrontação

O roteiro para relato reflexivo anterior à sessão de AC (Apêndice 3) é constituído por perguntas para orientar os colaboradores em sua reflexão e escrita de relato sobre sua formação docente e sobre etapas da pesquisa. O objetivo do uso desse instrumento é o de preparar os colaboradores e a pesquisadora para as etapas seguintes, visto que por meio do relato os colaboradores podem se posicionar em relação à própria formação docente e em relação a etapas da pesquisa, como a gravação da aula de regência e a AC – assistir a própria aula e comentá-la.

Já o roteiro para o relato reflexivo posterior à entrevista de AC (Apêndice 4) é composto por questionamentos voltados para a avaliação da sessão de AC, especialmente para o sentir e agir docente da aula de regência gravada e comentada, bem como para transformações percebidas e almejadas no âmbito dos afetos e das ações, do agir em relação às emoções, como professor. Também são solicitadas algumas informações sociohistóricas sobre os colaboradores.

Além de instigar reflexões para os colaboradores, esses relatos reflexivos podem contribuir para a reflexão e análise da pesquisadora. Dessa forma, esse instrumento visa a um aprofundamento da análise da formação docente, das ressignificações do sentir e do agir docente por meio da interação sociodiscursiva.

2.3.1.2 Autoconfrontação Simples

Nas palavras de Clot, “a verbalização na análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológica e social” (CLOT, 2010, p.146). Nesse trabalho, essa verbalização realizada na ACS também é geradora de dados para a análise do agir e sentir docente. Isso, sem perder de vista que “de fato, agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências” (op.cit, 2010, p.147).

Nessa etapa, professor licenciando e pesquisadora assistiram ao vídeo da gravação da aula, sendo o professor licenciando motivado a parar o vídeo e tecer

comentários a respeito da aula, de seu sentir e agir sempre que tiver vontade. Essa sessão foi gravada para posterior análise.

2.3.1.3 Autoconfrontação Cruzada

Conforme Clot (2010), “na autoconfrontação cruzada, cada um está ‘uma cabeça acima de si mesmo’, para retomar a fórmula utilizada por Vygotski para esclarecer a noção de zona de desenvolvimento (...)” (op.cit., p.152). Além disso, segundo o autor:

O diálogo entre pares, iniciado a partir das visões recíprocas oferecidas a um interlocutor sobre o trabalho do outro, faz balançar, de fato, os referenciais fixos e as estratégias de configuração. Cada um dos sujeitos deve efetivamente encontrar as palavras que soem afinadas no ouvido, já não somente do pesquisador, mas também de seu homólogo. Encontra-se aí a ideia do *diapasão* bakhtiniano com a seguinte particularidade: o recurso ao gênero lícito, adaptado às circunstâncias, se dissimula” (CLOT, 2010, p.152).

Nessa etapa desse trabalho, professores licenciandos e pesquisadora assistiram às cenas previamente selecionadas pelos licenciandos, a partir da sessão de ACS. Dessa forma, os colaboradores escolheram cenas que gostariam de compartilhar e discutir para esse momento, em que foram instigados a conversar sobre a cena da própria aula e a da aula do colega. Essa sessão também foi gravada para posterior análise. A partir desse instrumento, os professores puderam partilhar de sua aula de PIBID/regência de estágio e contar com “uma cabeça acima de si mesmo” (op.cit., p.125). Nesse caso, contar com outro licenciando, membro do PIBID e que também estava passando pelo estágio supervisionado, para se desenvolverem juntos a partir de seus dilemas, do dizer e do ouvir: do afinar.

2.3.2 Geração de dados

Inicialmente, a partir dos contatos fornecidos pela orientadora, professora de estágio supervisionado, enviei e-mails para os possíveis colaboradores, percorrendo sobre o projeto. Mais tarde, depois de finda uma greve que ocorreu na universidade, conversei pessoalmente, de modo informal, na universidade, com a licencianda colaboradora Rafaela, sobre o projeto, sobre o estágio supervisionado, sobre a escola campo, sobre projetos do PIBID lá desenvolvidos, sobre gravar aulas e se ver em vídeo depois. Nesse dia, entreguei o roteiro para a produção do relato reflexivo anterior à AC

(Apêndice 3) e o enviei por e-mail também. No dizer dos professores antes da gravação das aulas, quanto às inquietações sobre as turmas, surgiram os temas inclusão e *bullying*. Juliano, principalmente, demonstrou uma preocupação voltada para a inclusão de alunos com deficiência e para as dificuldades de isso acontecer devido ao *bullying*, pontuando uma vontade de mobilizar a turma para a integração e o respeito entre os alunos, principalmente para com os estudantes com deficiência.

No que diz respeito à gravação, nessas conversas, Rafaela disse estar acostumada com a situação, visto que já havia sido filmada em aula, nos projetos do PIBID, então, declarou estar tranquila quanto a isso. Juliano, por sua vez, escreveu no relato reflexivo que nunca havia sido filmado em aula, em suas palavras: “*será a primeira experiência. Estou ansioso*”.

Um segundo encontro foi marcado, dessa vez, já na escola campo em um dia de reunião dos licenciandos com a professora colaboradora (do estágio supervisionado e do PIBID) a respeito do PIBID. Antes de esse encontro ocorrer, liguei para a escola para falar com a diretora sobre o projeto e sobre o encontro. No dia da reunião, conheci Juliano, o outro licenciando colaborador, a professora colaboradora e a direção da escola. Falei brevemente sobre o projeto e entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1 e 2), com explicações mais detalhadas. Nesse dia, foram agendadas as aulas de regência para a semana seguinte, visto que já era novembro e o calendário escolar já estava ficando mais apertado, com Prova Brasil e outros eventos, segundo a professora colaboradora e a direção.

Na semana seguinte, ocorreram as aulas de PIBID/regência dos licenciandos colaboradores em dois oitavos anos. Além de serem gravadas por mim, as aulas foram assistidas pela professora formadora da turma de estágio e pela professora colaboradora, também contaram com a presença de uma cuidadora para alunos com deficiência em cada sala. A aula de Juliano ainda foi gravada por sua orientadora do PIBID. Os dois licenciandos assistiram às aulas um do outro, prestando auxílio também, além de outra estagiária licencianda que também ministrou sua aula de regência nesse dia. Resumindo: as salas estavam cheias de professores e de cumplicidade.

Agendamos as sessões de AC para a semana seguinte, porém, devido a imprevistos, essas tiveram que ser remarcadas. Isso aconteceu mais três vezes, sendo que a sessão de ACS de Rafaela ocorreu um mês depois da gravação da aula, e a ACS de Juliano e a ACC foram realizadas um mês e uma semana depois das gravações,

acontecendo uma seguida da outra na mesma noite. Todas as sessões ocorreram em uma sala do ambiente dos professores da universidade. Duas semanas depois, foi solicitado um relato reflexivo posterior à AC (Apêndice 4). Cerca de um mês depois, os relatos reflexivos dos colaboradores foram recebidos.

2.3.3 Entre mundos: contexto de produção dos textos em análise

Em sintonia com a proposta do ISD de uma análise descendente dos textos, apresentaremos considerações sobre as condições de produção dos textos, visto que ao produzi-los, os agentes - no caso, os licenciandos - mobilizaram algumas de suas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo). Essas representações foram requeridas como contexto - a partir da situação de produção, isto é, da interação comunicativa, da relação entre interlocutores. Além disso, tais representações compõem o conteúdo temático ou referente – sobre o que é tematizado nos textos – delineando e permeando, assim, a produção dos textos analisados. Portanto, nessa seção, refletimos sobre a situação de produção dos textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, a partir do ISD e, principalmente, do quadro elaborado por Reichmann (2015, p.96; a partir de Bronckart (2012, p.93)), redirecionando-o para o nosso contexto. Adaptamos seu quadro, para situar cada texto analisado, a saber: ACS e ACC em quadros sobre os mundos físicos e sociosubjetivos neles representados.¹⁰

MUNDO FÍSICO

Lugar de produção	Ambiente dos professores na UFPB
Momento de produção	À noite, no dia da aula de Estágio Supervisionado V (ACS de Juliano aconteceu uma semana antes da ACS de Rafaela).
Agentes produtores	Professores de língua inglesa, licenciandos do curso de Letras, colaboradores da pesquisa, individualmente, juntamente com a

¹⁰ Dispensamos a apresentação do quadro dos relatos anteriores e posteriores à AC por serem apenas dados de apoio para traçar o perfil dos colaboradores. Como a análise é centrada nos textos de AC, apresentamos os quadros das duas etapas: ACS e ACC.

	pesquisadora.
Interlocutor (es)	Pesquisadora, também professora, e, posteriormente, possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.

MUNDO SOCIOSUBJETIVO

Lugar social de produção	Universidade – contexto acadêmico
Objetivo/propósito comunicativo	Analisar a própria aula de regência, refletir sobre a própria prática, dizer sobre seu trabalho, seu agir e sentir docente (objetivo proposto pela pesquisadora).
Papel social dos enunciadores	Professores de inglês, em formação inicial, alunos de graduação em Letras, mais especificamente, concluintes da disciplina de Estágio Supervisionado V, bolsistas PIBID.
Papel social do(s) interlocutor(es)	Pesquisadora, colega de profissão, mestranda, e possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.

Quadro 2.1 - Representações dos mundos físico e sociosubjetivo da autoconfrontação simples

Similar ao quadro das representações dos mundos físico e sociosubjetivo da AC simples, segue o quadro dessas representações em relação à AC cruzada, sendo que a principal diferença consta no objetivo-propósito comunicativo. Além disso, ao realizar a AC cruzada, os colaboradores já tinham se familiarizado com o instrumento, com a experiência da AC simples.

MUNDO FÍSICO

Lugar de produção	Ambiente dos professores na UFPB
Momento de produção	À noite, no dia da aula de Estágio Supervisionado V, após o término da disciplina (no mesmo dia em que foi realizada a ACS de Juliano).
Agentes produtores	Professores de língua inglesa, licenciandos, pibidianos, colaboradores da pesquisa, coletivamente, com a pesquisadora.

Interlocutor (es)	Colega do PIBID e de aula da disciplina de Estágio Supervisionado; pesquisadora, também professora; e, posteriormente, possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.
--------------------------	---

MUNDO SOCIOSUBJETIVO

Lugar social de produção	Universidade – contexto acadêmico
Objetivo/propósito comunicativo	Analisar conjuntamente a própria aula de regência e a aula do colega, refletir sobre a própria prática e prática do colega conjuntamente, compartilhar sobre seu trabalho, seu agir e sentir docente com o colega (objetivo proposto pela pesquisadora).
Papel social dos enunciadores	Professores de inglês, em formação inicial, alunos de graduação em Letras, mais especificamente, concluintes da disciplina de Estágio Supervisionado V e bolsistas do PIBID., após terem realizado autoconfrontação simples e selecionado uma cena para compartilhar com colega; juntamente com pesquisadora, mais como ouvinte/interlocutora do que enunciativa.
Papel social do(s) interlocutor(es)	Colega de aula da disciplina de Estágio Supervisionado e do PIBID; pesquisadora, colega de profissão, mestranda; e possíveis leitores acadêmicos da pesquisa.

Quadro 2.2 - Representações dos mundos físico e sociosubjetivo da autoconfrontação cruzada

Esses quadros são interpretativos e, ainda que imprecisos, buscam situar o leitor ao explicitar informações sobre as condições de produção dos textos analisados. O acesso a essas informações é limitado, quanto ao real objetivo dos colaboradores, por exemplo, portanto, trata-se, em parte, de conjecturas. Contudo, vale a organização das percepções desses mundos pela pesquisadora para amparar a leitura da análise, assim como a seção a seguir a respeito da geração dos dados.

2.3.4 Composição do *corpus*

	Rafaela	Juliano
Autoconfrontação simples	1:08:20 de gravação em vídeo, transcrita pela pesquisadora ¹¹	49:25 de gravação em vídeo, transcrita pela pesquisadora
Autoconfrontação cruzada	10:37 de gravação em vídeo, transcrita pela pesquisadora	

Quadro 2.3 - Composição do *corpus* principal

	Rafaela	Juliano
Relato reflexivo anterior às gravações das aulas de regência e das sessões autoconfrontação	Não enviado, sendo que as informações sobre experiências prévias com gravação de aula foram obtidas em conversa informal.	1 página de texto, enviada por e-mail para a pesquisadora.
Relato reflexivo posterior às sessões de autoconfrontação	2 páginas de texto enviadas por e-mail para a pesquisadora.	2 páginas de texto enviadas por e-mail para a pesquisadora.

Quadro 2.4 – Composição do *corpus* de apoio

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Na análise dos dados gerados, nosso olhar recai sobre os *insights* dos colaboradores, ou tomadas de consciência, no conteúdo temático dos textos em análise, com enfoque na percepção e avaliação do agir e sentir docente. Isso, considerando que “a tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível

¹¹ Os dados gerados foram transcritos conforme as notações adaptadas de Dionísio (2001). Esse quadro encontra-se no Apêndice 5.

anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o ‘faz ver de outra maneira’” (CLOT, 2010, p.148). As perguntas de pesquisa desse estudo e a metodologia de análise dos dados são, portanto, as seguintes:

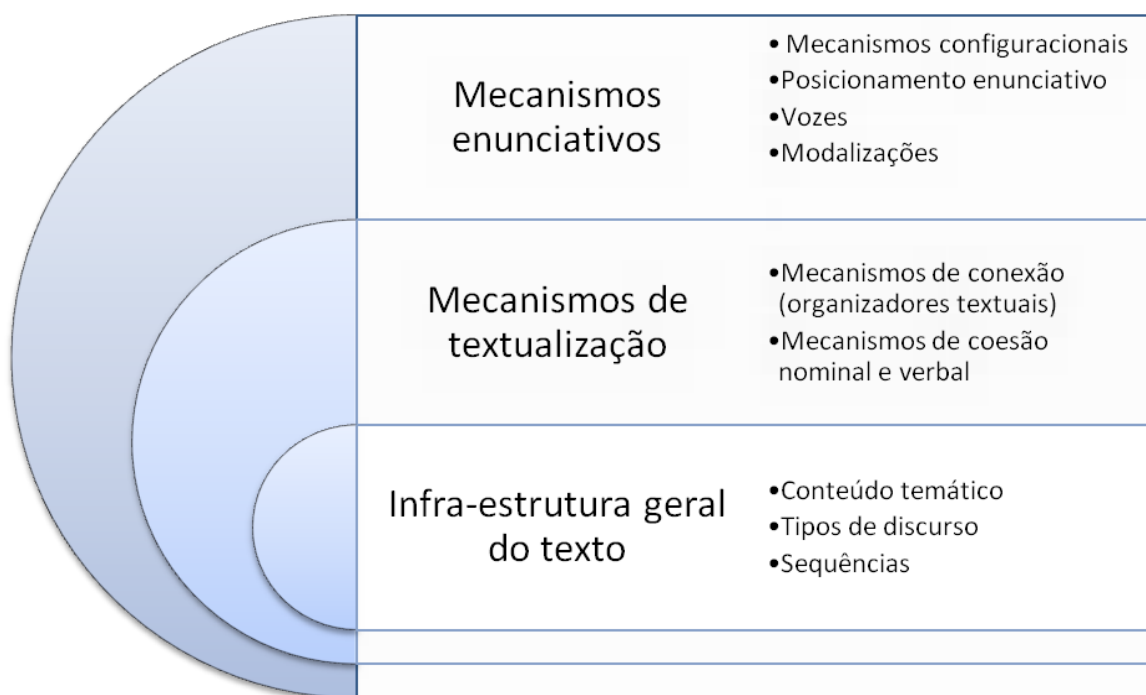
Perguntas de pesquisa	Procedimentos metodológicos de análise dos dados
Quais temas emergem na linguagem sobre o trabalho docente?	Leitura dos textos de autoconfrontação simples, enfocando o conteúdo temático (BRONCKART, 2012); destaque dos temas emergentes; seleção de segmentos representativos de tais temas; listagem dos temas.
Como as emoções e os recursos para o agir são tematizados e entrelaçados na voz dos professores licenciandos?	Releitura dos textos de AC voltando-se para a infra-estrutura geral do texto e para os mecanismos enunciativos (op.cit), no que diz respeito às emoções e aos recursos para o agir; destaque de segmentos em que emoções e recursos para o agir são tematizados; listagem de segmentos; análise dessa lista de segmentos, de suas relações e sentidos.
De que forma são tecidos recursos para o agir a partir das emoções e vice-versa?	Leitura dos textos de AC, atentando para as emoções e para o desenvolvimento de recursos para o agir na conversa entre os participantes no âmbito do infra-estrutura textual e dos mecanismos enunciativos, principalmente no conteúdo temático e nas modalizações; destaque de segmentos em que são tecidos recursos para o agir a partir das emoções e, no sentido inverso, quando emoções são enredadas em função de recursos para o agir; análise de como esses movimentos advêm por meio de marcas linguísticas em diálogo.

Quadro 2.5 – Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos de análise dos dados

Para melhor compreensão do desenvolvimento da análise, na próxima seção, segue uma apresentação da noção de arquitetura interna dos textos proposta pelo ISD, o que ampara o desenrolar dos procedimentos descritos no quadro acima.

2.4.1 Arquitetura textual: infra-estrutura geral do texto e mecanismos enunciativos

Como apresentado no capítulo anterior, o ISD é centrado no agir e desenvolvimento humano por meio da linguagem, materializada em textos (BRONCKART, 2012, p.39), propondo uma análise descendente (BRONCKART, 2008, p.111). Além disso, nessa perspectiva o texto é analisado em sua arquitetura interna (BRONCKART, 2012, p.39) composta por três níveis¹²: a) infra-estrutura geral do texto ou nível organizacional; b) os mecanismos de textualização; c) os mecanismos enunciativos ou nível enunciativo. Segue uma ilustração dos níveis da arquitetura textual:



Esquema 2.1 - Arquitetura interna dos textos

Nessa arquitetura, a infra-estrutura geral do texto é definida como o nível mais interno, mais profundo do texto, composto pelo conteúdo temático, por tipos de discurso e sequências. Já, em plano intermediário, encontram-se os mecanismos de textualização,

¹² Posteriormente, foram propostas reformulações nesses níveis de análise (MACHADO e BRONCKART, 2009), porém, no presente trabalho, optamos em adotar a perspectiva apresentada nessa seção.

os quais atuam na coesão do texto - com retomadas nominais, por exemplo - também evidenciam estruturas infra-estrutura geral do texto. No plano mais superficial, encontram-se os mecanismos enunciativos, visto que pouco dependem da linearidade do texto, estando mais relacionados à interação entre o agente-produtor e os destinatários. Em relação a essa hierarquia, o autor pondera sobre a artificialidade e imperfeição de tal esquema, diante da multiplicidade de interações entre os níveis (BRONCKART, 2012, p.40).

Nesse trabalho de pesquisa, enfocaremos a infra-estrutura geral do texto, mais precisamente o conteúdo temático, e parte dos mecanismos enunciativos, portanto, discorreremos sobre tais níveis. Na infra-estrutura geral do texto, encontra-se o plano global, em que são planificados de modo geral os conteúdos temáticos. Quanto a esses, vale destacar que “[...] informações constitutivas do conteúdo temático são representações que são construídas pelo agente-produtor” (BRONCKART, 1999 p. 97-98), destarte podemos concluir que a análise do conteúdo temático é uma via indireta de acesso às representações elaboradas pelo agente-produtor e materializadas no texto.

No nível dos mecanismos enunciativos, encontramos posicionamentos do agente-produtor em relação ao conteúdo temático e ao destinatário. Uma maneira de constituir tais posicionamentos ocorre por meio de modalizações (BRONCKART, 2012, p.330-333), definidas como avaliações que: a) pertencem à dimensão configuracional do texto; b) contribuem para a coerência pragmática; c) orientam na interpretação do conteúdo temático, por meio de comentários e avaliações desse conteúdo; d) são marcadas por meio de tempos verbais, auxiliares, advérbios ou locuções adverbiais, orações impessoais; e) desempenham diferentes funções, sendo essas relacionadas aos mundos objetivo, social e subjetivo; f) de acordo com tais funções, são classificadas como modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas (BRONCKART, 2012, p.330) são vinculadas ao mundo objetivo. Isso, haja vista que se trata de avaliações do conteúdo temático, guiadas por critérios elaborados no âmbito do mundo objetivo, expressando condições de verdade, necessidade, possibilidade, probabilidade - *é verdade que, necessariamente, é possível que, provavelmente* são alguns exemplos. Outros encontrados no *corpus* desse trabalho estão em destaque: (...) *eu realmente termino uma frase ou não termino é uma dúvida muito grande que eu tenho...; É, eu...*

provavelmente, teria feito o mesmo que tu...; Talvez, sabe o que.... sei lá, se fosse colocado a palavra “gender”...;

Por sua vez, as modalizações deônticas (BRONCKART, 2012, p.331) são atreladas ao mundo social. Consistem em avaliações do conteúdo temático amparadas em normas do mundo social, bem como em valores e opiniões, apresentando o conteúdo na esfera do direito, das normas, da obrigação social - *é obrigatório que, deve, pode, precisa*, entre outras. Nos textos analisados, encontramos modalizações deônticas, como as que seguem: *por que que eu **tenho que** ficar traduzindo se o menino... **não posso** tentar outras coisas?; (...) vocês **vão ter que** fazer isso(...).*

As modalizações apreciativas (BRONCKART, 2012, p.332) emanam do mundo subjetivo. Trata-se de avaliações de pontos do conteúdo temático, que são apresentados como bons, tristes, bonitos, entre outros, na perspectiva de quem enuncia, da voz quem avalia - *ainda bem, lamentável, lindamente*, etc. Algumas modalizações apreciativas presentes nos dados são: *Vários iam falando e tal, **é bem legal** isso; (...) foi **bem INESPERADO** esse momento, porque eu ia, tipo, eu me despedir, agradecer, né?*

Por fim, as modalizações pragmáticas (BRONCKART, 2012, p.332) expõem aspectos da responsabilidade de um agente do conteúdo temático, como uma pessoa, um grupo ou uma instituição. Além disso, as modalizações pragmáticas conferem a esse agente: motivos, fins ou capacidades de ação - *pode, quer, anseia, pretende, conscientemente*, entre outras. No corpus, localizamos tais quais: *Mas, pelo menos, o fato de ESCREVER e de dizer o que eles pensavam **poderia conseguir inglês** (...), então talvez eu sozinho **não desse conta...** eles **NÃO TINHAM condição** AINDA de/ de fazer aquilo só...*

Pesquisas em Linguística Aplicada, direcionadas para o ensino, para o trabalho e a formação docente têm percorrido esses níveis de análise da arquitetura textual, a partir do quadro do ISD, a saber, alguns exemplos: vozes da UFPB, como Reichmann (2015), no âmbito do estágio supervisionado, com enfoque em identidades e letramentos, assim como de Medrado e Dantas (2015) que enfocam o ensino de inglês a alunos com deficiência visual a partir da voz de uma professora, Freudemberger (2015), quanto ao processo de desenvolvimento de adultos, além de Leitão (2015), no domínio dos cursos livres de inglês, e Pereira (2011), sobre diários dialogados de professores de inglês; estudos da UFC, como o de Leurquin (2015) na dimensão da leitura e da escrita no aprendizado de Língua Portuguesa; pesquisas da UFSM, como a de Spencer (2016) na

esfera do Ensino Superior e da formação docente, também de Gatto e Corrêa (2016) nas representações da ação profissional docente na trajetória de formação; trabalhos da UEL, como de Cristóvão *et al* (2015), que trata de representações de professores-formadores em relação ao próprio trabalho, bem como de Lanferdini (2015), centrada nas prescrições do regulamento do PIBID; entre muitos outros.

Nesta seção, discorreremos sobre a arquitetura interna dos textos e seus níveis de análise, em mais detalhes, a infra-estrutura geral do texto e parte dos mecanismos enunciativos. Para concluir, mencionamos pesquisas nessa vertente do ISD sobre ensino, trabalho e formação docente. No capítulo seguinte, desenvolveremos a análise da trama de interações complexas entre emoção e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho. Assim, ao analisar as nuances dos textos de AC, na voz de licenciandos em suas múltiplas perspectivas, buscamos fios nesse labirinto, como o de Ariadne, na compreensão da dinâmica entre emoção e recurso para agir no processo formativo de professores de língua inglesa.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS EMOÇÕES E DOS RECURSOS PARA O AGIR NA LINGUAGEM SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Nesse capítulo, percorreremos os fios da infra-estrutura geral e dos mecanismos enunciativos dos textos de ACS e ACC, principalmente, no que diz respeito ao conteúdo temático, aos verbos, às ações tematizadas e às modalizações, ao traçar respostas para as perguntas de pesquisa. Isso, com o objetivo de dar visibilidade às emoções vividas na formação e no trabalho docente e a sua recursividade na linguagem durante a Licenciatura em Letras Inglês, por meio da análise das representações das emoções e dos recursos para o agir na voz de professores licenciandos.

3.1 Trabalho docente em cena: emoções e recursos para o agir

Nessa seção, serão apresentadas análises do conteúdo temático e de segmentos da ACS da Rafaela, posteriormente, do Juliano, lançando luzes sobre as emoções e os recursos para o agir no trabalho docente representados nesses textos. As seções 3.1.1 e 3.1.2 tratam dos textos de ACS da Rafaela, sendo que, na primeira, a análise circula pelo conteúdo temático e, na segunda, percorre o nível dos mecanismos enunciativos, com enfoque nas modalizações. Por sua vez, as seções 3.1.3 e 3.1.4 versam sobre os textos da ACS do Juliano. Seguindo a mesma lógica, primeiramente, são tratados os temas em torno das situações de trabalho, emoções e recursos para o agir. Na seção posterior, há um aprofundamento de tais temas, por meio da análise de modalizações e de outras marcas lingüísticas em excertos selecionados.

3.1.1 ADORO dar aula em dupla - conteúdo temático da ACS da Rafaela

Os principais temas que emergiram na ACS de Rafaela giram em torno do funcionamento da aula: do que foi planejado, do que surgiu durante a aula e do que poderia ser melhor. Além disso, os temas também estão relacionados a considerações sobre si mesma como profissional, sobre seu estilo, sobre o trabalho coletivo e o coletivo de trabalho, sobre questionamentos compartilhados com esse coletivo em relação ao uso da língua inglesa em aula, à diversidade de opinião, sobre os desafios da profissão e sobre emoções próprias e dos alunos.

Dentre os temas que emergiram na fala da Rafaela em ACS, destacam-se aqueles relacionados ao uso de inglês em aula. Ela comenta: *sentia falta “cadê o INGLÊS, assim, na aula?”*. A professora também relata uma prática adquirida em um curso de idiomas em que trabalha e que se vê transpondo para contexto da aula analisada. Outro tema é *quando o aluno não sabe*, o que foi discutido entre ela e um colega do PIBID. Quanto a isso, posiciona-se, ressaltando que o prolongamento da situação apenas com dicas gera angústia nos alunos.

Dessa forma, sinaliza para aspectos do gênero profissional em renovação por meio do estilo profissional e da discussão no coletivo de trabalho (CLOT, 2007, 2010). Também sobre o uso do inglês na sala de aula, a professora fala sobre iniciar frases em inglês e depois concluir em português ao pensar que os alunos não acompanhariam. A respeito disso, pondera: *seria ÓTIMO que eu falasse inglês e eles entendessem (...)pecado meu não insistir (...) PRÉ conceito*. Relata que tal assunto já foi discutido no PIBID, sobre o quanto de inglês usar em escola pública. Ao retomar a análise da própria aula conclui: *DEVERIA falar mais inglês (...) consegui puxar BASTANTE ainda*.

Em relação à avaliação da própria aula, ao ver as cenas do quadro da sala, fala sobre a sua organização, retomando comentários da professora de estágio, reforçando a relevância de uma organização hierárquica, lógica. Quanto à dimensão do real da atividade (CLOT, 2007), Rafaela comenta sobre a dúvida de um aluno sobre um irmão por parte de pai, o que traz para a aula vocabulário que não havia sido previsto, sendo esse tipo de situação avaliada como frequente e positiva.

No que diz respeito ao planejamento, ou às auto-prescrições (CLOT, 2007), Rafaela comenta sobre uma tentativa de que os alunos perguntassem um para o outro, porém, em função da timidez da turma, isto é, da percepção do constrangimento dos

alunos, adapta seu plano, fazendo as perguntas para que eles apenas respondessem, mais uma vez, revelando a imbricação entre emoções e recursos no real da atividade. Ainda sobre as perguntas, comenta sobre o gosto em elicitare e propiciar aos alunos a satisfação em saber. Ela faz isso retomando suas experiências como aluna ao analisar a própria aula. Mais adiante, discorre sobre a atividade em que uma das palavras cruzadas não tinha dica e os alunos descobrem no final da correção, sinalizando para a satisfação em descobrir.

Quanto ao planejamento, ainda, a licencianda fala sobre uma informação equivocada em relação à turma quanto à presença de aluna com deficiência, explicando que se soubesse, levaria uma atividade adaptada. Menciona a ajuda da professora colaboradora e comenta sobre a atuação do PIBID na escola, elaborando tais atividades. Ainda sobre o planejamento, fala sobre a percepção de dificuldades de os alunos realizarem a tarefa que não foi antecipada, assim como dúvidas em relação a masculino e feminino em inglês. Diante disso, ela avalia sua explicação desses termos como *muito pobre* e apresenta seu objetivo: uma *explicação mais legal*, o que é desdobrado para a ACC.

Um dos temas que aparece na aula e também na ACS de Rafaela é família. Ela também fala sobre diversidade de opinião na escola, sobre ensinar o que se acredita, escutar os alunos e promover a escuta entre eles. A professora discorre sobre diferenças na participação de alunos em escola pública e em escola de idiomas, bem como sobre o desafio de fazer o aluno participar. Em relação a isso, aponta o *bullying* como uma causa para a diminuição da participação ao longo dos anos.

Ainda sobre a vergonha de falar, expõe a técnica de fazer com que os alunos falem em *grupo*, respondendo juntos. A licencianda também avalia suas dificuldades, ao dizer não ser muito visual e ter dúvidas em relação à escrita. Desse modo, ressalta a importância da parceria, ao relatar casos em que recebeu ajuda de um colega quanto à ortografia de uma palavra em aula e sobre como valoriza o trabalho coletivo e a segurança de poder consultar: *ADORO dar aula em dupla (...) adoro o PIBID por isso*. Além disso, Rafaela diz que faz uso do dicionário e conta sobre mudanças de atitudes e de sentimentos em relação a não saber todas as palavras em inglês, bem como de sentidos, ao avaliar a consulta como uma forma de incentivar os alunos a pesquisarem.

Outro tema recorrente diz respeito à coletividade, pois Rafaela comenta sobre *usar a dupla*, sobre o quanto aprecia esse suporte e que por vezes nem percebeu que era

sua aula de regência de estágio, solicitando para o colega do PIBID distribuir as folhas do exercício. Quanto a isso, revela sua concepção de que um dos objetivos da aula de estágio seria: *simular(...)você sozinho na escola*. Mais adiante, a questão da solidão do professor retorna em sua fala, comentando sobre salas muito cheias e a impossibilidade de atender individualmente a cada aluno em tal contexto. Ao analisar o final da aula, trata da correção do exercício, da percepção de dúvidas na pronúncia das palavras, ao que propõe uma revisão para praticar mais, então: *[r]evisar depois o significado, de ficar... o que é... “grandson”? (...) de algumas ficaram bem claros pra eles... foi bem legal (...) gostei BASTANTE*.

Rafaela relata como percebeu as palmas dos alunos no término da aula. Sobre a experiência de se ver em aula diz: *não foi tão estranho mais (...) aprendi a levar isso como um aprendizado que é bem legal*. Dessa forma, a professora avalia positivamente seu aprendizado e dos alunos, bem como sua aula.

Em suma, o quadro a seguir apresenta uma análise dos temas que emergiram na ACS de Rafaela subdivididos em: situações de aula, emoções e recursos para o agir, com o objetivo de lançar luzes sobre tais imbricações. Esse quadro concentra os temas que serão discutidos na próxima seção.¹³ Nele, já é possível vislumbrar relações entre emoções e recursos para o agir, sendo que, por hora, da emoção, como a angústia do aluno, é tecido um recurso para o agir, como não insistir e prolongar demais a questão. Em outra situação, o recurso para o agir modifica a emoção, como no caso da frustração e da raiva em não saber todas as palavras em inglês que são reconfiguradas a partir do uso do dicionário, tecendo a segurança em poder consultar. Em seguida, o quadro e, na sequência, um olhar aprofundado para essa tessitura no texto em análise.

¹³ Mais temas da ACS da Rafaela, nas categorias: situações de trabalho, emoções e recursos para o agir, encontram-se no Apêndice 6.

Situações de trabalho	Emoções		Recursos para o agir
	Professora	Alunos	
Falar em inglês, depois em português.	Estranhamento e contentamento.		Prática adquirida em curso de idiomas.
O quanto de inglês usar em aula de escola pública.	Insegurança x pertencimento.		Discussões no PIBID.
Dúvida de um aluno.	Surpresa e entusiasmo.		Ampliação de vocabulário da aula por meio de dúvida de aluno.
Explicação e dúvidas sobre masculino e feminino em inglês.	Frustração, insatisfação e responsabilidade		Busca por desenvolvimento de uma explicação mais legal.
Não ser muito visual, ter dúvidas em relação à escrita e não saber todas as palavras em inglês.	Raiva x contentamento/amadurecimento e satisfação		Uso do dicionário; consulta à folha, ao celular; incentivo à pesquisa para os alunos.
Solidão do professor, salas muito cheias e a impossibilidade de atender individualmente a cada aluno em tal contexto.	Perplexidade.		Previsão da impossibilidade de um só professor atender todos os alunos individualmente; essa constatação pode vir a ser um recurso para o agir na modificação das condições desse contexto ou mesmo da dinâmica da sala de aula.
Quando o aluno não sabe.	Empatia.	Angústia.	Não insistir e prolongar demais a questão.
<i>Bullying</i> na escola.	Apreensão	Medo/retração	Discussão no PIBID.
Aumento da dificuldade de fazer os alunos falarem em inglês na aula.	Surpresa	Medo/retração	Percepção para atuação.
Alunos do Ensino Fundamental falarem consideravelmente.	Satisfação		Percepção para atuação.
Elicitação e satisfação dos alunos em saber.	Satisfação.	Alegria em saber.	Experiência como aluna como fonte de recursos para o agir.
Palmas dos alunos no término da aula.	Surpresa, estranhamento e apreço.	Satisfação.	Comparação entre contexto de Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 3.1 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS da Rafaela

3.1.2 ... é tão legal deixar o aluno ter essa sensação de “Ê! Eu sei! Acertei!” - emoções e recursos para o agir na voz da Rafaela

Ao definir emoção, Crampton e Lewis (2016) a enfatizam como ação mais do que mera sensação corporal. Segundo as autoras, a emoção, como ação, envolve atores sociais, signos ou ferramentas como gestos, textos, objetos, etc. Além disso, elas destacam seu aspecto relacional, comentando sobre a economia e a política das emoções, isto é, sobre as relações de valor e de poder na dimensão das emoções. Ademais, elas ressaltam o quanto a emoção não apenas é mediada pelos corpos e signos, como também molda o próprio corpo. De acordo com as pesquisadoras, a emoção move-se em sintonia com o sentido e a transformação de signos. Assim, a emoção é historicamente situada, mediada pelo tempo e circula por diversos espaços ao passo que identidades são produzidas.

Em um olhar para as emoções a partir da Psicologia e da Neurociência, Goleman (2007) discorre a propósito de uma pesquisa sobre percepções e reações: “no primeiro milésimo de segundo em que temos a percepção de alguma coisa, não apenas compreendemos inconscientemente o que é, mas decidimos se gostamos ou não dela” (op.cit., 45). Isso aponta para a delicadeza do momento de se ver trabalhando, não só da percepção como da estima de si mesmo e de sua atuação, percepção envolta por opiniões e emoções. Portanto, uma AC pode lidar com aspectos do bem-estar e da saúde dos colaboradores. Ao longo da ACS de Rafaela, há vários momentos de risos, o que pode sinalizar uma atitude descontraída e uma disposição para achar graça, também um desconforto, um estranhamento e um nervosismo. No início da sessão, diante das primeiras cenas, Rafaela demonstra ver graça na ACS, diante de seu agir profissional, o que pode ser relacionado a um estranhamento e a uma mudança de perspectiva. Mais adiante, ela comenta sobre um estranhamento inicial em relação à prática de tradução aprendida em formação no curso de línguas em que trabalha:

Segmento 1 – Estranhamento e contentamento

R: ((risos))

P: ((risos))

R: Para... essa coisa de ficar falando em inglês e em português, assim “what does it mean? O que isso significa?”

P: Aham.

R: Eu faço **MUITO** (...)

(...)

R:(...) **ANTES** eu **achava muito estranho**. Eu **achava**, tá, por que que eu **tenho que** ficar traduzindo se o menino... **não posso** tentar outras coisas? Mas eu tô percebendo, assim, à medida que eu faço, os meus alunos, **realmente**, têm pego, sabe? Você não perde muito tempo tentando fazer ((gestos)) com que ele entenda a partir de mímica, de desenho, por exemplo.

Nesse fragmento, a ênfase pelo tom de voz na palavra “ANTES” marca uma mudança de percepção, sinalizada por meio de modalização apreciativa – *achava muito estranho* – e do questionamento que envolve restrições do seu agir por meio de modalizações deônticas – *tenho que, não posso* – sinalizando regulações externas sobre seu agir docente. Em seguida, indica uma percepção, ou mesmo comprovação, por meio da experiência, sendo essa expressa em modalização lógica – *realmente*. Depois, amplia essa conclusão utilizando a segunda pessoa do discurso - *Você não perde muito tempo tentando fazer ((gestos)) com que ele entenda a partir de mímica, de desenho, por exemplo* – para falar sobre seu trabalho, relacionando-o a um profissional/professor de inglês. Esse “você” aponta para um profissional da área, um professor de inglês genérico, e sinaliza para um diálogo com o ofício, com o gênero profissional.

Portanto, tal generalização marca uma adequação ao gênero profissional dominante na escola de idiomas em que a professora atua – o riso, assim, pode sinalizar um contentamento com uma adaptação ao ver-se fazendo o que foi orientada a fazer em outro contexto. Portanto, “a atividade pessoal não se constrói senão dentro e contra essa corrente (das atividades) ao apropriar-se do gênero profissional, graças aos intercâmbios coletivos em situação de trabalho. Além de ser *mediatizada* por este último, a atividade individual é *mediatizante*” (CLOT, 2010, p. 176). Dessa forma, a apropriação de um gênero profissional em determinado contexto media experiências profissionais em outros contextos, como no caso da transposição de prática de curso livre para a escola pública, transformando-se em recurso para o agir em modo de experimentação e de avaliação pela professora. Essa avaliação é perpassada por emoções como o estranhamento e o contentamento no dizer sobre o trabalho. Já, em outro momento de risos, a professora se vê diante de um dilema:

Segmento 2 – Insegurança X pertencimento

R: *Talvez seja até um PRÉ conceito, mas essa coisa de começar a falar inglês e daí depois não, não é o caso, daí voltar para o português, que eu **sempre** me pergunto “que que eu FAÇO?” ((risos)) eu **realmente** termino uma frase ou não termino é uma dúvida **muito grande** que eu tenho...*

P: Uhum.

R: *Que a gente discute às vezes discute no grupo é o quanto de inglês que eu uso na sala de aula em uma escola pública.*

Além de risos, modalizações lógicas contornam a dúvida da professora – *talvez, depois, sempre, realmente, muito grande* – delineando o real da atividade docente na voz da licencianda ao discorrer sobre um dilema que emerge na interação com os estudantes no contexto de escola pública, situando-o em relação ao tempo e à sua dimensão. Consoante à licencianda, esse dilema é tematizado em discussão com o coletivo de trabalho, o que remete à descrição: “o trabalho coletivo tem necessidade de um coletivo de trabalho, cuja história permeia cada um e da qual cada um possa sentir-se responsável: algo diferente que merece ser defendido a fim de que a vida no trabalho, em cada dia, permaneça defensível para cada um” (CLOT, 2010, p.79). Se, por um lado, a insegurança quanto ao falar inglês é constante – *eu sempre me pergunto “o que que eu faço?” ((risos))* – por outro, o coletivo de trabalho se mostra como fonte de recursos para o agir e para a transformação dessa emoção. Isso, visto que nesse fragmento, Rafaela fala sobre pertencimento a um grupo de trabalho, ao PIBID, por meio da referência às discussões em torno dessa dúvida quanto ao uso de inglês, estabelecendo uma relação de suporte e renovação do gênero profissional. No próximo segmento, mais risos perante o real da atividade:

Segmento 3 – Surpresa e entusiasmo

R: *Para. ((risos)) Foi... isso aí **foi interessante** que foi algo que surgiu na hora, porque ele tinha um irmão, mas era um irmão só por parte de pai, **realmente** há uma diferença, né?*

P: Sim...

R: *E **foi legal** porque trouxe à tona a coisa dos steps, né? Stepmother, stepsister e **foi legal** que até eu não tinha me programado pra **talvez...** essa eu **lembraria** de dizer dessa coisa do por parte de pai, por parte de mãe, assim, por causa de um caso na hora, eu lembrei, né? E trouxe para a aula, be:m, **sempre** acontece e eu **adoro** fazer isso, que surge e você*

traz para a aula.

Nesse excerto, o riso surge diante de uma cena da aula que é avaliada positivamente, o que indicam as modalizações apreciativas ao comentar sobre ela: *interessante, legal, adoro*. Assim, Rafaela comenta sobre “algo que surgiu na hora”, revelando não só o real da atividade docente, como também a apreciação da professora desse tipo de situação inusitada, delineando emoções como surpresa e contentamento. Logo, uma dúvida na interação entre aluno e professora é descrita como contribuição, um recurso para o agir: “trouxe à tona a coisa dos *steps*”, gera lembranças e aprendizados, transforma o “programado”, a aula planejada, o trabalho prescrito e, mais tarde, gera risos enquanto a professora analisa o trabalho realizado.

Além disso, Rafaela emprega modalizações lógicas - *na hora, realmente, talvez, sempre* - situando tempo, realidade e frequência, bem como relacionando características do mundo objetivo do contexto da sala de aula como os inusitados e o verbo adorar. Assim, ela aproxima a modalização lógica “sempre” e a modalização apreciativa “adoro” ao falar sobre o trabalho docente, revelando entusiasmo, o que sinaliza para a qualidade de vida em seu agir e sentir, bem como para a imbricação entre mundo objetivo e subjetivo. Ademais, o advérbio “sempre” enfatiza a recorrência das surpresas no trabalho docente, sendo que essas já são esperadas, e, nesse caso, também são apreciadas pela licencianda. Por outro lado, no trecho seguinte, são apresentadas emoções atreladas ao desconforto laboral ou mesmo ao sofrimento em sala de aula, como professora de inglês:

Segmento 4 – Raiva x
contentamento/amadurecimento

*R: Para. Olhei, sim, tá vendo? Eu fui ver em algum lugar que tinha escrita a palavra “granddaughter” pra lembrar da escrita, porque **realmente** eu não sou **NADA** visual, **principalmente** por escrito, aí é disso que eu sinto falta, às vezes na minha aula... **sozinha**, porque daí eu fico o tempo inteiro com o dicionário... os alunos já sabem isso que... às vezes, eu escrevo algo e “só um minuto, gente!” e vou lá no dicionário e vejo... até porque eu não vejo proble::ma nisso, porque, tipo, **você não precisa ser um DEUS**, saber todas as palavras, na minha opinião. Ah... e aí foi um caso, eu não sei se eu olhei no meu celular, no dicionário ou se eu **olhei** numa folha, mas é algo que **ANTES me incomodava MUITO, muito, muito mesmo...** eu ficava com **MUITA raiva**, tipo, não ter certeza de como era a palavra escrita, mas aí eu fui me adaptando e, tipo, **eu não PRECISO saber de tudo...***

Consoante à Clínica da Atividade, “Se ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’ (VYGOTSKI, 1978, p.64-65), é apenas através de uma experiência de transformação que a atividade psicológica pode revelar seus segredos” (CLOT, 2010, p.63). Nesse segmento, há um relato de transformação de atividade psicológica relacionado ao trabalho de ensinar inglês pela licencianda. Destarte, a modalização lógica – *ANTES* – sinaliza uma mudança de atividade psicológica, um processo de amadurecimento. Por sua vez, a modalização apreciativa – *me incomodava MUITO, muito, muito mesmo... eu ficava com MUITA raiva* – expressa a avaliação anterior da professora do fato de que não sabe todas as palavras em inglês, revelando a intensidade do incômodo, com a ênfase no tom de voz da palavra “muito”, bem como sua repetição, e a raiva, também intensificada.

Esse quadro é relacionado a uma responsabilidade ou (in)capacidade de ação transformada por meio da negação da necessidade: *não PRECISO saber de tudo* – designado por meio de uma modalização pragmática. Isso sendo que o verbo “precisar” é destacado pelo tom de voz, ressaltando o peso anterior dessa responsabilidade transformada. Essa transformação também pode se tratar de um processo de reconhecimento, haja vista que, conforme Ricoeur: “Ulisses então exclama: ‘Não sou um deus... sou seu pai’, ‘eu é que sou seu pai’ (XVI, 87). Fazer-se reconhecer é primeiramente suscitar um equívoco e depois elucidar; aqui está a parte da astúcia.” (RICOEUR, 2006, p. 91). Dessa forma, Rafaela suscita um equívoco de obrigação de professor, depois elucidada ao negar a necessidade de “ser um Deus, saber todas as palavras”, ao reconhecer as limitações humanas quanto ao vocabulário. Entrementes, isso não quer dizer que a questão esteja resolvida, mas sim, pela intensidade com que Rafaela lida com o assunto, demonstra que o domínio do vocabulário é relevante para a professora. Essa questão é perpassada de emoções e de recursos para o agir: a partir da falta de recursos, como o vocabulário, ela tece emoções como a frustração, o incômodo, a raiva, porém, o uso de recursos como o dicionário, o celular, a folha amparam o agir, bem como uma mudança de atitude em relação a esses – “fui me adaptando”- passa a ser um recurso para o agir em sala de aula. Na sequência, a professora comenta:

Segmento 5 - Satisfação

R: E é **legal** você passar isso pro aluno, na minha opinião, PASSAR isso pro aluno, pra ele se acostumar a te ver vendo dicionários e se acostumar a te ver vendo/PESQUISAR, porque ele **também vai poder fazer isso, vai precisar fazer isso** e é algo que eu **gosto muito**, porque meus alunos tão **acostumados** com isso, “gente, só um minuto”, aí vou lá e vejo no dicionário no celular....

Dessa forma, Rafaela emprega as modalizações apreciativas para avaliar como “legal” o fato de pesquisar palavras diante do aluno para que ele se acostume com a pesquisa, justificando com as modalizações pragmáticas: *também vai poder fazer isso, vai precisar fazer isso*. Por meio de tais modalizações ela se refere às capacidades de ação, bem como às necessidades futuras, demonstra, assim, voltar-se para ampliar o poder de agir dos estudantes. Ainda quanto a isso, demonstra apreciar – *gosto muito* – de os alunos estarem *acostumados* com suas consultas ao dicionário em aula. Logo, percebemos a transformação da relação com a falta de recursos (vocabulário), bem como da frustração e raiva associadas, para uma relação de contentamento com os recursos de apoio (dicionário), até mesmo de satisfação, ao atribuir a esse uso um novo sentido: incentivar os alunos a pesquisarem, ampliando os recursos para o agir deles enquanto aprendizes de língua inglesa. Já, no fragmento seguinte, responsabilidades e capacidades profissionais são vislumbradas e avaliadas:

Segmento 6 - Perplexidade

R: Para. Ah, você viu que um menino me chamou, né? Ah... “Rafaela”, eu disse: “Just a minute”. Agora foi que eu me toquei o **QUÃO mais complicado é numa sala de aula TÃO cheia assim...**

P: Aham...

R: Porque a realidade a que to mais acostumada é, tipo, DOZE alunos numa escola de idiomas, ou mesmo num médio, eu **nunca** peguei uma sala assim com mais de vinte alunos no médio... no médio tem vinte alunos no máximo nas salas que eu ensinei e aí eu acho que tinha o quê? Uns trinta, não... uns vinte e cinco, por aí... e todos chamando... **precisando de ajuda**, tipo, eu pensei: cara! Eu tô pensando agora, eu tava com o Juliano ali, com a professora¹⁴, que é professora também, né? Todos colaborando com os alunos... e o professor **sozinho** numa situação dessas, né? Vinte e cinco, trinta

¹⁴ Omissão do nome e substituição por “professora”.

*alunos... pra dar uma atividade dessa é **praticamente IMPOSSÍVEL** atender a todos individualmente...*

P: Aham...

*R: É uma coisa que me passa na cabeça agora: **TANTOS** alunos pra um professor só...*

Rafaela explica a cena, reproduzindo seu diálogo com o aluno como professora, em que comunica que o aluno precisa esperar para ser atendido. Ao fazer isso, surge uma reflexão sobre o trabalho docente em uma avaliação de seu contexto contando com a ajuda de outros professores e de outro contexto em que o professor está sozinho. Por meio das modalizações pragmáticas em destaque - *precisando de ajuda; praticamente IMPOSSÍVEL atender a todos individualmente...* - Rafaela descreve suas representações dos agravantes das condições de trabalho do “professor sozinho” com uma turma numerosa. O excesso de responsabilidade para apenas um profissional é marcado na linguagem - *o QUÃO mais complicado é numa sala de aula TÃO cheia assim...* - com o advérbio “tão” enfatizado pelo tom de voz. Depois, a licencianda avalia a impossibilidade de um só professor atender a todos os alunos individualmente, entrevendo um contexto incapacitante de atender individualmente em tom perplexo. Essa constatação pode vir a ser um recurso para o agir na percepção das especificidades de um contexto - de modo a evitar objetivos inalcançáveis e cobranças excessivas, geradores de estresse e desgaste emocional - bem como na modificação das condições desse contexto ou mesmo da dinâmica da sala de aula. Assim, esse segmento indica que, na AC, o profissional pode ver não somente as cenas da própria aula, mas também analisar a profissão como um todo, o gênero profissional, com seus futuros possíveis e impossíveis.

Discorrer sobre o gênero profissional ou mesmo o estilo pode envolver a percepção do professor das emoções em que está imerso na sala de aula. A respeito disso, Crampton e Lewis (2016) enfocam a emoção na esfera escolar, também em movimento. Portanto, para elas, as emoções nunca podem ser completamente reguladas pelos professores, pois são incorporadas pelos alunos e não são estáticas, seguem em movimento. Conforme as pesquisadoras, nas aulas, alguns tipos de emoções, como empatia e entusiasmo costumam ser valorizadas e apropriadas, já outras, como a raiva, são consideradas inapropriadas e indesejadas. Desse modo, segundo elas, a educação tem a ver com produzir um cidadão com determinada disposição emocional. No entanto,

as pesquisadoras ressaltam que todas as emoções aparecem em salas de aula em suas diversas manifestações – com ou sem alarde.

Na voz de Rafaela, percebemos sensibilidade e atenção para as emoções dos alunos e dela própria na sala de aula, o que pode gerar estresse e desgaste emocional se considerarmos fatores de risco como o superenvolvimento, relação muito próxima ou intensa do trabalhador com as pessoas a que deve atender ou também sentimentos de injustiça, por outro lado, caminha na direção oposta dos sintomas de *burnout* – diminuição da empatia e distanciamento afetivo. No dizer da professora, essa percepção das emoções funciona como argumento para o seu modo de agir, seu estilo profissional em discussão com um colega:

Segmento 7 - Empatia

R: (...) como você viu, eu pergunto aí: “No Idea? Ok...”, então eu vou e falo...

P: Dá um tempo, daí...

*R: É, porque, às vezes, você fica dando dicas demais e fica prolongando a coisa e o aluno, **minha opinião**, ele acaba ficando **meio angustiado e ansioso demais pra responder e ele não sabe**, aí a gente teve meio que essa discussão entre a minha forma de ver e a forma dele ver, aí **realmente** a gente não chegou num consenso, ele tinha uma metodologia e eu tinha outra, mas eu ainda **acredito que se você demora demais o aluno fica ansioso e começa, e começa a falar um monte de coisa, vai fugindo DEMAIS ((gestos)) e não chega onde você quer**, então é um ideia...*

O que ocorre na cena funciona como ponto de partida para a defesa de Rafaela do próprio estilo profissional e de seus recursos para o agir - *pergunto aí: “No Idea? Ok...”, então eu vou e falo* - em contraste com o estilo do colega. Conforme Clot (2010), “a existência de um estilo na ação confirma os respectivos desenvolvimentos, em curso, do homem pensante e do ser vivo; ou, dito de outro modo, da consciência e da experiência” (op. cit, p.130). Logo, tais desenvolvimentos pessoais revitalizam o gênero profissional em discussões como a descrita por Rafaela, pois “alimentado por experiências, deliberações, controvérsias, o gênero permanece um lastro, uma força viva, já que, em suas formas, conserva-se e transmite-se o elã de um grupo” (op.cit., p.91).

A professora embasa essa forma de interagir em aula a partir de sua interpretação das possíveis emoções do aluno, avaliando as ações de um “você”

profissional/professor - *você fica dando dicas demais e fica prolongando a coisa*. Ela avalia também as reações do aluno de seu ponto de vista - *minha opinião, ele acaba ficando meio angustiado e ansioso demais pra responder e ele não sabe*. Assim, a professora marca sua percepção – *minha opinião* – a partir de sua experiência, como um recurso para o agir docente. Ademais, ela utiliza modalização apreciativa para, de seu mundo subjetivo, delinear sua representação do mundo subjetivo do aluno - *acredito que se você demora demais o aluno fica ansioso e começa, e começa a falar um monte de coisa, vai fugindo DEMAIS ((gestos)) e não chega onde você quer*. Isso, em relação com seus objetivos pedagógicos. Dessa forma, não demorar, isto é, não insistir demais para que o aluno responda, pode ser considerado por ela como um recurso para o agir, para se chegar onde quer, ou seja, atingir os objetivos da aula. Esse recurso é tecido a partir da percepção das emoções dos alunos, a partir empatia, mobilização das emoções da professora.

Esse movimento de sensibilização para as emoções dos alunos, mesmo que, conforme apontado por Crampton e Lewis (2016), as emoções em sala de aula não possam ser totalmente reguladas, a professora iniciante sinaliza empatia. Isso, em uma busca não só pela compreensão de tais emoções, no caso, o sofrimento do aluno – ansiedade e angústia por não saber e pela demora – com também por modos de agir que possam amenizar tal sofrimento - perguntar e falar. Sobre esse agir movido pela empatia, cabe destacar:

Literatura prévia em empatia sugere que todos os humanos têm potencial para empatia e que essa qualidade pode ser nutrida ou reprimida. Com pessoas ao nosso redor que modelam essa qualidade, incluindo professores, parece amparar interação positiva e permite que nos sintamos valorizados e capacita-nos a valorizar outros (COOPER, 2011, p.39-40, tradução livre).

A empatia, portanto, pode ser aprendida, e, assim, propiciar interação saudável e sentimentos de valor e de pertencimento, inclusive na escola. Apesar de Rafaela demonstrar sensibilidade como professora e um agir amparado pela empatia, a falta dessa em algumas situações na escola pública mobiliza seu dizer ao analisar uma cena da própria aula:

Segmento 8 - Apreensão

R: Para. Ahm... outra coisa **bastante comum em escola pública** acho, porque na escola de idiomas eles participam mais ativamente... que essa coisa de fazer o aluno participar quando tem muita coisa de aluno **muito tímido**, né? Aí, ela fala lá **sozinha** “cousins”. Aí você vê que ela falou, mas ela não quer falar para todo mundo, e isso é uma coisa que **a gente tem estudado no grupo** também porque **esses alunos não se sentem à vontade na própria turma de falar e a gente às vezes percebe que é bullying**, né? Porque, às vezes, quando eles falam e os outros dizem “Ei:::! Só quer saber! Ei:::” ou falam ou pronunciam errado e eles percebem que tá errado e eles “Ei:::! Não sabe, não sei o quê”, aí acaba que **a maioria dos alunos fica muito retraídos** e isso porque é uma turma de Fundamental, **no Médio, que eu tô mais acostumada, é pior ainda...**

Nesse segmento, aparecem descrições das percepções da subjetividade dos alunos, de suas emoções e comportamentos – *muito tímido, sozinha, não se sentem à vontade, muito retraídos, pior ainda* – que mobilizam a licencianda e seu coletivo de trabalho. Segundo Goleman (2007), “o cérebro emocional desempenha uma função decisiva na arquitetura neural (...). Isso dá aos centros emocionais imensos poderes de influenciar o funcionamento do restante do cérebro – incluindo seus centros de pensamento” (op.cit., p.38), ressaltando, assim, a relevância das emoções no agir humano. Além disso, o autor comenta sobre uma desvantagem dos alarmes neurais: “como repositório de memória emocional, a amígdala examina a experiência, comparando o que está acontecendo agora com o que aconteceu no passado” (op.cit., p.46). Conforme ele, tal circuito “ordena-nos freneticamente que reajamos ao presente com meios registrados muito tempo atrás, com pensamentos, emoções e reações aprendidos em resposta a acontecimentos talvez apenas vagamente semelhantes” (op.cit., p.46). Quanto a isso, podemos retomar a proposta da Clínica da Atividade: “a *transformação do sentido* da atividade é que leva à mudança das relações entre emoções e cognições” (CLOT, 2010, p.5).

Nesse segmento, porém, é possível concluir que, como Rafaela descreve, as tentativas de participação de alguns alunos e a reação de ridicularização por outros moldam ao longo do tempo um comportamento retraído em alunos antes interessados em se pronunciar na sala de aula. Além disso, conforme a professora, tal situação se repete em outros cenários, podendo ser ainda mais intensa – *bastante comum em escola pública, no Médio, que eu tô mais acostumada, é pior ainda*. Essa situação é avaliada

como recorrente por meio de modalização lógica – *bastante comum* – e, negativamente, por meio de modalização apreciativa – *pior ainda*. Tal consideração acena para uma intensificação do medo de interagir em inglês dos alunos ao longo dos anos escolares e para a apreensão da professora quanto a essa situação. Sendo assim, o dizer da licencianda aponta para a necessidade de um melhora na educação emocional dos alunos.

Além disso, ao falar sobre essas situações, Rafaela traz o coletivo de trabalho por meio do índice de pessoa “a gente”: *isso é uma coisa que a gente tem estudado no grupo também porque esses alunos não se sentem à vontade na própria turma de falar e a gente às vezes percebe que é bullying, né?* Dessa forma, a professora vincula o coletivo de trabalho do PIBID às ações: estudar e perceber os sentimentos e comportamentos dos alunos. Ao tematizar essas ações vinculadas ao coletivo de trabalho, a professora apresenta um amparo diante de situações avaliadas como negativas, um recurso ou mesmo uma fonte de recursos para o agir, endossando a relevância do pertencimento ao grupo como apoio em sua formação docente. Na sequência, a professora continua sua análise da participação dos alunos:

Segmento 9 – Surpresa e satisfação

*R: Porque eles já ficam, eles... eles... NÃO falam... **de jeito nenhum**, é **MUITO difícil** de você conseguir no Médio, porque na escola¹⁵ que eu tava, a gente **tinha muita dificuldade** de fazer... pra fazer eles falarem, aí quando eu fui para essa escola¹⁶, eu disse “**Caramba!** Isso vai aumentando!” ((gestos)), assim, então no Fundamental eles tão ali, né? No sexto ano, ok, vai sétimo, no oitavo, no nono, e vai diminuindo, e quando chega no Médio eles já tão **totalmente** assim “não vou falar” ((cruza os braços)), “não vou falar”. **Aqui foi bom que eu percebi que eles ainda falam consideravelmente MUITO em comparação com Médio, é...***

Rafaela ressalta a dificuldade em fazer os alunos falarem nas aulas de inglês no Ensino Médio por meio das modalizações apreciativas: *MUITO difícil, tinha muita dificuldade*. Além disso, ela expressa sua surpresa ou mesmo susto com a modalização apreciativa - *Caramba!* - diante da conclusão que há uma intensificação dessa dificuldade, ao perceber que no decorrer dos anos escolares os alunos falam cada vez

¹⁵ Omissão do nome da escola e substituição por “escola”.

¹⁶ Omissão do nome da escola e substituição por “essa escola”, referindo-se à escola da aula de regência gravada.

menos, sendo que no Ensino Médio se recusam a falar. A professora intensifica a representação dessa recusa com o gesto de cruzar os braços. A partir dessas considerações podemos questionar sobre que disposição emocional vem sendo formada nas escolas, mais especificamente, nas aulas de Língua Estrangeira. A professora ainda avalia como: *aqui foi bom*, referindo-se à fala dos alunos em aula, apesar de haver situações de constrangimento como a relatada por ela anteriormente. Confirmando sua percepção, Rafaela marca o contraste entre Ensino Fundamental e Médio, concluindo que no primeiro, os alunos - *ainda falam consideravelmente MUITO em comparação com Médio* – sendo que o advérbio “ainda” antevê uma diminuição dessa fala no futuro. Também sobre a fala dos alunos, a licencianda comenta a respeito da oportunidade que se oferece ao estudante de se manifestar em aula:

Segmento 10 – Satisfação

R: Para. A coisa do eliciar que é uma das coisas que mais gosto nos professores, assim, mesmo eu tendo essa experiência de o professor deixar você falar um pouco, né?

P: Aham.

R: Se, sei lá, talvez seja uma coisa que é um conhecimento que ele tenha, e eles tinham, né? Eles tinham muito vocabulário já, que talvez se eu viesse com a aula expositiva, não “filha é daughter, son, filho é son” e coisa e tal ((gesticula)) sendo que eles sabiam e é tão legal deixar o aluno ter essa sensação de “Ê! Eu sei! Acertei!”.

P: Sim! Vários iam falando.

R: Vários iam falando e tal, é bem legal isso.

Por meio das modalizações apreciativas – *mais gosto, tão legal, bem legal* – Rafaela elabora o que avalia como satisfatório no comportamento de professores, marcando a diferença na concessiva (*mesmo que tendo a experiência de o professor deixar você falar um pouco*), demonstrando apreciar tal característica apesar de algumas experiências como aluna. Assim, seu estilo emerge também do contato com o profissional professor ainda como aluna, tanto como inspiração como desprendimento, pois “o estilo é um ‘misto’ que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente” (CLOT, 2010, p. 128).

Logo, a apreciação de oportunizar ao aluno a sensação de saber/acertar em sala de aula - *tão legal deixar o aluno ter essa sensação de “Ê! Eu sei! Acertei!”* – é avaliada como satisfatória no papel de professora, esboçando um estilo profissional em que o agir é voltado para um aumento do poder de agir dos alunos. Portanto, essa apreciação de oportunizar a satisfação em saber torna-se um recurso para o agir em sala de aula, tecido a partir das emoções da professora enquanto aluna e docente, também por meio da sua percepção das emoções dos alunos.

Segmento 11 – Surpresa e satisfação

R: ((risos)) Para. E agora, agora... foi **bem INESPERADO** esse momento, porque eu ia, tipo, eu me despedir, agradecer, né? E, automaticamente, quando eles perceberam que era o final da aula, eles começaram a bater palmas, e pra mim era... **foi BEM estranho** porque é um contexto **diferente**, no Médio, não, eles... acabou, ah, tipo, **foi legal**, “tchau, tchau”, “TCHAU, professora”, e aqui, não, todo mundo batendo palma. **Achei bem bonitinho e foi bem inesperado**, assim, mas os pequenos, eles têm mais essa coisa **assim mais próxima, mais carinhosa**, essa coisa **ainda mais do infantil**, né?

Rafaela avalia a despedida da turma com palmas por meio de modalizações apreciativas - *foi bem INESPERADO, foi BEM estranho, achei bem bonitinho e foi bem inesperado, mais próxima, mais carinhosa, ainda mais do infantil* – marcando sua surpresa, estranhamento e apreciação, também a diferença entre turmas do Ensino Fundamental e Médio em relação ao seu comportamento e afetividade. Mais uma vez, a professora não só avalia a situação por meio de suas emoções, como também a conduta da turma, analisando-a em relação ao Ensino Médio. Dessa forma, a licencianda demonstra analisar a dinâmica das emoções em sala de aula em sua prática docente, também durante a ACS, sendo que essas avaliações podem ser recursos para o agir. No segmento a seguir, a licencianda avalia um aspecto que não funcionou como o esperado em sua aula:

Segmento 12 – Frustração, insatisfação e responsabilidade

R: Para. A coisa da... da... de buscar o que eles não sabem, de esperar a resposta deles, então, pra mim fazia todo o sentido você... eu acho que pra quem conhece a palavra... son... male... a daughter... female, e falar todos os... as outras palavras dessa forma...

P: Aham.

R: Mas aí eles não pegaram **mesmo assim**, então, não sei, **talvez fosse um caso**... eu não sei... que em seguida eu já falei pra eles essa palavra masculino e feminino, porque, como eu falei pra você, não costumo perder muito tempo com... tentando buscar deles as coisas, assim...

P: Aham.

R: Mas eu **achei** essa explicação **muito pobre**, depois eu pensei: **caramba! Era pra eu ter pensando** em algo pra explicar masculino e feminino pra eles, porque tinha no exercício... pra mim era... era óbvio, inclusive na escrita, essa coisa de female: feminino, male... pra mim eles **iam** pegar na HORA e não pegaram e nem depois da explicação, aí, então, eu acho que **se eu tivesse que refazer, seria** uma coisa que eu **teria que incluir**, sei lá, uma explicação **mais legal** pra essa coisa do masculino e feminino em inglês.

Ao comentar sobre a dificuldade dos alunos com o vocabulário relacionado à feminino e masculino, Rafaela delineia frustração e incerteza quanto a sua abordagem, por meio de modalizações lógicas – *mesmo assim*, *talvez fosse um caso*, *iam* pegar – sendo que a primeira modaliza a não realização do esperado: “mas aí eles não pegaram *mesmo assim*”. Em seguida, a licencianda avalia a própria explicação com modalização lógica – *achei* – acompanhada de apreciativas – *muito pobre*, *caramba!* – intensificando sua insatisfação. Esse descontentamento perpassa o comentário: “*era pra eu ter pensando* em algo pra explicar masculino e feminino pra eles, porque tinha no exercício”, em destaque a modalização pragmática, marcando a responsabilidade da professora. Esse compromisso se desdobra na projeção de um futuro possível, em um processo de reconfiguração, apontado por modalizações lógicas e pragmáticas em destaque: “*se eu tivesse que refazer, seria* uma coisa que eu *teria que incluir*”. Essa projeção é completada por: “sei lá, uma explicação *mais legal* pra essa coisa do masculino e feminino em inglês” – em que a modalização apreciativa em destaque ressalta a busca da licencianda por recursos para o agir em relação a essa explicação

mais legal. Tal busca define a escolha da cena para a discussão com o colega Juliano na ACS, sendo que esse tema será desenvolvido mais adiante.

Nessa seção, vislumbramos a trama das seguintes emoções: estranhamento, contentamento, insegurança, pertencimento, surpresa, raiva, satisfação, perplexidade, empatia, apreensão, frustração, insatisfação e responsabilidade. Em meio a esses fios, perpassamos recursos para o agir, tais como: transposição de prática de outro contexto em modo de experimentação entrelaçado por estranhamento e contentamento; insegurança quanto a uso de inglês amparada e transformada em discussão com coletivo de trabalho, sendo esse fonte de recursos; dúvida de aluno seguida de surpresa e contentamento como fonte de recurso para o agir, para ampliar o vocabulário, sendo o apreço por essas freqüentes surpresas indício de qualidade de vida no trabalho.

Diante da falta de recursos, são tecidas emoções como a frustração, o incômodo, a raiva – fatores de desgaste emocional e estresse laboral - porém, o uso de recursos como o dicionário, assim como uma mudança de atitude em relação a esses, os transformam em recursos para o agir da professora e dos alunos em sala de aula, no caso, como ferramentas para incentivar a pesquisa. Além disso, os dados mostram a perplexidade na constatação sobre as dificuldades de apenas um professor com uma turma numerosa realizar a tarefa proposta, o que pode vir a ser um recurso para o agir na percepção das particularidades de cada contexto – no sentido de eliminar cobranças excessivas e objetivos incondizentes com a realidade, de modo a prevenir o estresse e desgaste emocional - e na modificação das condições desse contexto ou mesmo da dinâmica da sala de aula. Na análise, os fios das emoções, da experiência da professora e sua opinião são entrelaçados como recursos para o agir docente, principalmente, a empatia na percepção das emoções dos alunos, como a angústia e ansiedade, ao tecer recursos como o de não insistir demais para que o aluno responda.

Ademais, os dados revelam a surpresa diante da intensificação da dificuldade de fazer os alunos falarem ao longo da vida escolar, a partir da qual é tecida uma percepção da trajetória escolar que serve como recurso para o agir ao lidar com essa situação. Na análise da voz da professora, percorremos o fio de sua satisfação enquanto aluna e docente, também por meio da sua percepção das emoções dos alunos, com a qual tece um recurso para o agir em sala de aula: oportunizar a satisfação em saber. Em suas palavras, a licencianda analisa a dinâmica das emoções em sala de aula na leitura dos comportamentos dos alunos, como as palmas, comparando-os com os de alunos de

outras etapas escolares, constituindo recursos para o agir de acordo com especificidades do contexto. Em seguida, um quadro em que se destacam as imbricações entre emoções e recursos para o agir representadas nas modalizações apreciativas, lógicas, pragmáticas e deônticas na voz da licencianda.

Modalizações	Emoções	Recursos para o agir
Apreciativas	Estranhamento	Mudança de percepção.
	Surpresa e entusiasmo	Apreciação da professora de situação inusitada, de dúvida de aluno que gera lembranças e aprendizados, transforma o “programado”; qualidade de vida no trabalho.
	Raiva/incômodo x contentamento	Transformação da avaliação anterior da professora do fato de que não sabe todas as palavras em inglês; reconhecimento da relevância do uso de recursos como o dicionário, o celular, a folha que amparam o agir, bem como uma mudança de atitude.
	Satisfação	Avaliação positiva do fato de pesquisar palavras diante do aluno para que ele se acostume com a pesquisa. Avaliação do comportamento de professores, emergência de estilo a partir do contato com o profissional professor ainda como aluna, tanto como inspiração como desprendimento; apreciação de oportunizar ao aluno a sensação de saber/acertar em sala de aula: agir é voltado para um aumento do poder de agir dos alunos.
	Empatia	Representação do mundo subjetivo do aluno em relação com os objetivos pedagógicos: não demorar, isto é, não insistir demais para que o aluno responda como um recurso para o agir.
	Apreensão	Observação da intensificação do medo de interagir em inglês dos alunos ao longo dos anos escolares; aponta para a necessidade de um melhora na educação emocional dos alunos.
	Surpresa/susto	Conclusão de que há uma intensificação da dificuldade de fazer os alunos falarem em inglês, ao perceber que no decorrer dos anos escolares os alunos falam cada vez menos, sendo que no Ensino Médio se recusam a falar.
	Surpresa e satisfação	Apreciação da despedida da turma com palmas; avaliação da conduta da turma, analisando-a em relação ao Ensino Médio; análise da dinâmica das emoções em sala de aula em sua prática docente.
	Responsabilidade e insatisfação	Busca por uma explicação mais legal do vocabulário.
Lógicas	Contentamento	Comprovação de regulação do agir, por meio da experiência; adequação ao gênero profissional.
	Insegurança	Dilema que emerge na interação com os estudantes no contexto de escola pública, situando-o em relação ao tempo e à sua dimensão, tematizado em discussão com o coletivo de trabalho, sendo que esse se mostra como fonte de recursos para o agir e

		para a transformação dessa emoção.
	Contentamento/ amadurecimento	Mudança de atividade psicológica.
	Apreensão	Situação de retração dos alunos é avaliada como recorrente.
	Responsabilidade	projeção de um futuro possível, processo de reconfiguração de explicação.
Pragmáticas	Contentamento	Responsabilidade transformada; interpretação de um equívoco de obrigação de professor; reconhecimento das limitações humanas quanto ao vocabulário.
	Satisfação	Compreensão de capacidades de ação dos alunos, bem como de necessidades futuras por pesquisa; direcionamento para ampliar o poder de agir dos estudantes.
	Perplexidade	Representações dos agravantes das condições de trabalho do “professor sozinho” com uma turma numerosa; avaliação da impossibilidade de um só professor atender a todos os alunos individualmente; percepção das especificidades de um contexto de modo a evitar objetivos inalcançáveis e cobranças excessivas, geradores de estresse e desgaste emocional.
	Responsabilidade	Busca por uma explicação mais legal do vocabulário.
Deônticas	Reconhecimento	Reconhecimento de regulações externas sobre seu agir docente.

Quadro 3.2 - Modalizações, representações de emoções e de recursos para o agir no dizer da Rafaela em ACS

Em suma, nessa análise do texto de ACS de Rafaela, percorremos os fios das emoções, em sua diversidade de tons – satisfação, perplexidade, raiva, contentamento, etc. - e dos recursos para o agir docente. No entrelaçar desses fios, ressaltamos os nós entre emoções e recursos para o agir, amparados pelos nós entre profissional em formação e coletivo de trabalho. Dessa forma, lançamos olhares para a trama da imersão no gênero profissional e da constituição do estilo profissional, perpassada por emoções e recursos para o agir, na voz da licencianda, professora de inglês. Na próxima seção, segue a análise da ACS do Juliano.

3.1.3 O que seria possível, né? Pra que ela/ pra que eu... CONSEGUISSE que ela fizesse o trabalho em equipe... - análise do conteúdo temático da ACS do Juliano

Na ACS de Juliano, apareceram temas vinculados ao trabalho prescrito no âmbito do planejamento, bem como ao trabalho realizado e ao real da atividade. Esses temas apontam para a explicação de terminologia, a inversão da ordem planejada em dado momento, o tempo de aula e das atividades, a escolha do tema da aula, o uso do inglês e a inclusão de uma aluna com deficiência. Esse último é desdobrado em outros temas relacionados às atitudes e sentimentos do professor e da aluna, bem como a atuação dos outros alunos, do coletivo de trabalho do PIBID na escola e da cuidadora.

No que diz respeito ao trabalho prescrito, no caso, o próprio planejamento de aula do professor e o real da atividade, Juliano comenta sobre o início da aula com a pergunta sobre o que é homofobia e a resposta de uma aluna que fala sobre o medo. O licenciando revela que achava que esse termo era conhecido, contudo, pondera que faltou uma explicação da terminologia da palavra homofobia.

Também sobre planejamento, ele fala sobre uma inversão da ordem que havia planejado durante a aula – o vídeo e depois a explicação da atividade sobre o vídeo com avaliação de diferentes funções - o que considera não ter funcionado. E ainda, diz que achou que Ana, aluna com síndrome de *Down*, conseguiria realizar a atividade em grupo e que não pensou em uma segunda opção se isso não acontecesse.

Um tema que permeia a ACS de Juliano é a questão da inclusão, da integração de uma aluna com deficiência: Ana. Em sua análise da aula, o professor discorre sobre atitudes de Ana em aula: ir para o grupo, voltar, ficar sozinha em seu lugar, assistir ao vídeo, fazer um desenho no final, não participar da aula, demonstrar interesse em participar ao pegar seu papel de sua função quando o professor está lendo sobre tal função.

Além de se referir às atitudes de Ana, o professor fala sobre sua percepção de possíveis sentimentos da aluna, como o de não se sentir confortável no grupo, de gostar de ficar sozinha ou mesmo de como poderia se sentir querida no grupo, caso os alunos chamassem e insistissem um pouco. O licenciando comenta sobre a atuação do PIBID de inglês – seu coletivo de trabalho - na escola, elaborando atividades adaptadas para alunos com deficiência, bem como sobre o trabalho das cuidadoras de fazer atividades com os alunos. Por outro lado, Juliano também analisa a própria atuação como

professor, apresentando o propósito de integrar a aluna por meio de uma atividade em grupo. Destarte, menciona ações que gostaria de ter realizado a respeito de Ana: explicar para ela, sentar ao lado dela, fazer perguntas, verificar seu entendimento, conversar com ela, orientar para trabalhar em grupo, integrar, conversar com o grupo antes para apoiarem, convidarem e insistirem. Ademais, expressa seu sentimento como professor: um incômodo em relação a inserir Ana. A partir disso, escolhe o tema para ser discutido com Rafaela: possibilidades para que Ana conseguisse fazer o trabalho em equipe. Outra questão que aparece ao longo da fala de Juliano é o tempo, o pouco tempo para cada atividade, conclui: *Planejei algo pra um tempo que não deu certo.*

Sobre a atividade em grupo, o licenciando fala sobre a possibilidade de não dar conta sozinho, visto que os alunos ainda não tinham condições de realizar a tarefa e comenta sobre o suporte dado pela professora colaboradora e pelas colegas do PIBID. Sendo assim, conforme ele, seriam necessárias duas aulas para esse conteúdo. O professor elabora um novo planejamento, em que em uma aula seria a discussão do tema e o vídeo, passaria uma atividade para casa e na aula seguinte continuaria a discussão. Juliano discorre também sobre a escolha do tema a partir de suas vivências na escola.

Quanto a isso, mais uma vez, o professor menciona o tempo, que gostaria de dispor de mais tempo para essa discussão. De qualquer forma, ele avaliou esse momento positivamente. Já em relação ao inglês, Juliano diz que sentiu falta da língua em aula, o que estaria relacionado ao pouco tempo. Assim, o professor fala sobre o que iria acontecer conforme seu planejamento, sua auto-prescrição, e não ocorreu em função do tempo, sendo modificado no real da atividade.

A partir disso, segue uma síntese dos temas que emergiram na ACS de Juliano subdivididos em grupos como nos quadros anteriores sobre os temas da ACS de Rafaela: situações de aula, emoções e recursos para o agir, no intuito de ressaltar esses nós.

Situações de trabalho	Emoções		Recursos para o agir
	Professor	Alunos	
Aluna ir ao grupo e voltar para o lugar antes de realizar a atividade em grupo.	Empatia, responsabilidade e determinação.	Desconforto, insegurança.	Conjectura via empatia, conversa para promover acolhimento e confiança por parte da aluna; responsabilidade coletiva para a inclusão e a integração. Ações possíveis para alterar esse movimento, reconfiguração do agir e ampliação da própria capacidade de agir em relação à integração da aluna.
Aluna não conseguir fazer a atividade em grupo.	Frustração, empatia e responsabilidade.	Não pertencimento.	Hipótese de o motivo pelo qual Ana não ficou no grupo: ausência de afeto; formas verbais para grupo demonstrar afeto.
Disposição da aluna em participar, ao acompanhar leitura do professor; integração incompleta.	Surpresa, motivação, impotência e empatia.	Envolvimento.	Revisão do mundo objetivo vivido na sala de aula; motivação para seguir com o propósito de integrar a aluna.
Planejamento que não acontece para possíveis situações em função de capacidades de ação dos alunos.	Frustração.		Planejamento de alternativas adequadas às capacidades de ação dos alunos.
Todos assistem ao vídeo, e o professor não está perto da aluna com necessidades especiais.	Limitação, arrependimento/reconsideração.		Possibilidade futura: assistir ao lado da aluna, explicar e perguntar sobre o vídeo.
Pouco tempo para a discussão.	Arrependimento/reconsideração.		Percepções de capacidades; reconfiguração do agir contornando impedimentos: redefinição do plano de aula, dividindo-o em duas aulas.
Discussão do tema em aula.	Satisfação.		Motivação para aprimorar a aula; reconfiguração do plano de aula: ampliação do tempo destinado para a discussão.
Alunos não conseguem fazer a atividade sozinhos.	Frustração.		Avaliação das capacidades de ação dos alunos; tessitura de possibilidades e necessidades para outro tempo: ampliação da discussão anterior.
Casos de homofobia.	Responsabilidade e potência.		Capacidade de intervir: escolha do tema a ser discutido; objetivo cumprido como potencializador do agir.
Falta de inglês na aula.	Incompletude e incômodo.		Possibilidade de ação; capacidades atreladas ao dizer, à comunicação com os alunos e ao estabelecimento de ordens; voz possível.
Inserção de aluna.	Incompletude, incômodo e responsabilidade.		Avaliação da própria capacidade de ação; busca por alternativas; mudança de perspectiva; avaliação de possibilidades; questionamento para a colega Rafaela a ser discutido na ACC.

Quadro 3.3 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS do Juliano

Emoções como frustração, incompletude, responsabilidade permeiam a tessitura de recursos para o agir, como as reconfigurações do plano de aula, em relação ao tempo das tarefas, ou reconfigurações do agir em aula, da proximidade da aluna com deficiência. Além disso, a empatia entrelaça emoções do licenciando e sua interpretação de emoções dos alunos. Nessa trama, emoções desconforto, insegurança e não pertencimento de uma aluna, e empatia, frustração, responsabilidade do professor são nós que compõem recursos para o agir, como conjecturas de ações verbais para promover demonstrações de afeto para o acolhimento da aluna. O entrelace das situações de trabalho docente, emoções e recursos para o agir apresentados nos quadros acima é desenvolvida a partir da análise dos fios que compõem o tecido verbalizado pelo professor. Essa análise será detalhada na próxima seção.

3.1.4 ...talvez ela SENTISSE que eles QUERIAM a presença dela ali - possibilidades, emoções e inclusão na voz de Juliano

Ao fazer considerações sobre inteligência emocional nas escolas, Goleman (2007) conjectura: “antevejo o dia em que o sistema educacional incluirá como prática rotineira a instalação de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar” (op.cit., p.26). Nesse sentido, Juliano demonstra buscar tais objetivos em relação a seus alunos, utilizando tanto verbos atrelados ao sentir, descrevendo sua percepção das emoções dos estudantes, principalmente, no que se refere a uma aluna com deficiência, como também ao pensar e comunicar, sendo recorrente o uso de “conversar” no que diz respeito ao grupo. Quanto a isso, o professor demonstra empatia, o que é representado na voz do professor ao analisar seu trabalho. Além disso, essa perspectiva é envolta por emoções como responsabilidade, frustração e determinação, como aparece em seguida.

Segmento 13 – Responsabilidade, frustração e determinação

*J: É... também quando eu pensei na aula, como tem a Ana¹⁷, que é uma menina com síndrome de down, eu **achei que ela ia conseguir fazer** essa atividade **em grupo** e também não pensei*

¹⁷ Pseudônimo “Ana” para preservar a identidade da aluna.

em uma segunda opção **caso ela não conseguisse....**

P: Ah...

J: E foi o que aconteceu, assim... né? Ela não... ela **até foi** para o grupo, **mas, rapidamente**, ela voltou pra o lugar dela... **talvez se eu tivesse ido lá, conversado** com ela... eu não sei, também não fiz.... **explicado e pedido**, **talvez ela tivesse ficado** lá, mas **talvez não houvesse integração** com ela, eu não sei, né? Porque eu **deveria tá no meio termo, ter conversado** com o grupo **ANTES**, eu **só conversei ali na hora**, então **acho que faltou um pouco**, né? **Talvez quando eu fizer** outra atividade lá eu **quiser integrar antes**, falar com o grupo **pra que eles também dêem apoio**, né? **Convidem e insistam... pra que ela fique.... Acho que ela ficou sozinha no lugar dela**, ela **até** assistiu o vídeo, fez um desenho no final, mas o objetivo não era esse... era que ela, **realmente, ficasse com todo mundo...** que **até então** a gente faz atividades com a turma e com ela separado, no caso, então, a gente planeja uma aula e uma atividade adaptada pra ela, né? Que ela faz **sozinha**, a gente faz com ela, **do lado dela...** não, esse... e eu tinha o objetivo agora de colocar ela pra fazer **em conjunto**, né?

Por meio de modalizações pragmáticas – *ela ia conseguir fazer; caso ela não conseguisse* - o professor verbaliza suas considerações acerca das capacidades de ação de Ana. Assim, Juliano comenta sobre o planejamento que não aconteceu para possíveis situações em função dessas capacidades de ação – a partir dessa frustração, ele tece recursos para o agir no âmbito do planejamento de alternativas. Dessa forma, ao discorrer sobre o trabalho prescrito, esse passa por reconfigurações diante de outras possibilidades de ação adequadas às capacidades de ação dos alunos.

Nas modalizações lógicas que seguem - *ela até foi para o grupo, mas, rapidamente, ela voltou pra o lugar dela...* – Juliano faz uma avaliação dos movimentos da aluna de ir ao grupo e voltar para o lugar, revelando o real da atividade em contraste com o trabalho auto-prescrito no seu planejamento da atividade em grupo. A partir desse dizer sobre o real da atividade, o professor avalia ações possíveis de si mesmo para alterar esse movimento, para a permanência dela no grupo, seguida de uma avaliação da possibilidade de, mesmo assim, não haver integração - *talvez se eu tivesse ido lá, conversado com ela... eu não sei, também não fiz.... explicado e pedido, talvez ela tivesse ficado lá, mas talvez não houvesse integração com ela, eu não sei, né?*. Assim, o professor, ao falar sobre o trabalho prescrito e real, por meio da responsabilidade, circula pelas possibilidades de agir, tecendo recursos para o agir ao

reconfigurá-lo. Em meio às emoções, esses recursos são de ordem verbal (conversar, explicar, pedir) e também postural (ficar lá), demonstrando o engajamento do corpo e da língua no trabalho docente.

Isso é perceptível nas modalizações pragmáticas - *porque eu deveria* – marcando a responsabilidade do professor no processo de inclusão. Na sequência, as modalizações pragmáticas ressaltam as intenções e possibilidades de ação do professor - *quiser integrar antes, falar com o grupo pra que eles também dêem apoio, né? Convidem e insistam... pra que ela fique*. Desse modo, ele expressa uma ampliação da sua capacidade de agir em relação à integração da aluna com deficiência no grupo, sinalizando sua responsabilidade em relação à inclusão.

Em seguida, Juliano utiliza modalizações lógicas ao expressar as circunstâncias do mundo objetivo da aula analisada - *acho que ela ficou sozinha no lugar dela, ela até assistiu o vídeo, fez um desenho no final* - bem como da aula planejada - *mas o objetivo não era esse... era que ela realmente ficasse com todo mundo*. Nessa última modalização, são contrastados o advérbio “realmente”, com valor semântico vinculado à realidade, à realização, com o modo subjuntivo do verbo “ficar”, no pretérito imperfeito indicando uma possibilidade não consolidada. De tal maneira, são expostos conflitos entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, gerando frustração.

O desapontamento pode estar vinculado também a uma inovação estilística a partir do gênero profissional do grupo de trabalho do PIBID: *até então a gente faz atividades com a turma e com ela separado, no caso, então, a gente planeja uma aula e uma atividade adaptada pra ela, né? Que ela faz sozinha, a gente faz com ela, do lado dela*. Assim, o professor delinea o agir do coletivo de trabalho de PIBID por meio da locução pronominal “a gente”, sendo as ações de fazer atividades, planejar aula e atividade adaptada, fazer a atividade com a Ana. Depois dessa descrição, o professor se marca, destacando-se do coletivo: *não, esse... e eu tinha o objetivo agora de colocar ela pra fazer em conjunto, né?*, destarte, o professor utiliza uma negação e apresenta um objetivo e um modo de agir diferenciado. Nesse ponto, vale retomar as considerações sobre estilo:

O estilo é (...) a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a adapta e retoca, colocando-se à margem dela por um movimento (...) de acordo com as contínuas modificações de perspectivas que podem ser consideradas, igualmente, como criações estilísticas (CLOT, 2010, p. 128).

Nas palavras do professor, percorremos esse movimento em que ele reporta a própria história de como costuma agir no coletivo de trabalho, bem como as adaptações, como o objetivo de que Ana fizesse a atividade em conjunto com a turma. Logo, ao falar sobre o real da atividade, o professor tece recursos para o agir em suas considerações sobre o gênero profissional. Nesse segmento, o professor demonstra frustração, mas não é dominado por essa emoção, demonstrando também responsabilidade e determinação, assim, ele tece recursos para o agir ao vislumbrar possibilidades de ação nas circunstâncias do próprio trabalho em análise. Mais adiante, ele analisa como sua inovação estilística em relação à inclusão aconteceu em aula:

Segmento 14 - Empatia

*J: [Ela... Ela chegou, sentou e assim... com menos de um minuto ela levantou e voltou pro lugar dela, ela **não se sentiu confortável, né?** Então eu **acho/ acredito que se eu tivesse conversado** mais com eles, ter **dito** assim ó: “Chamem ela, né? Insistam um pouco”, **talvez ela SENTISSE que eles QUERIAM a presença dela ali...***

P: Aham... mais acolhida...

*J:Né? **Que ela se sentisse um pouco mais confiante**, não sei...*

Ao utilizar modalizações lógicas, Juliano marca suas percepções dos fatos, principalmente daqueles que não ocorreram - *acho/ acredito que, tivesse conversado, dito, talvez ela SENTISSE que eles QUERIAM a presença dela ali...; Que ela se sentisse um pouco mais confiante*. Assim, o professor acentua as possibilidades e incertezas a respeito de um pretérito imperfeito, diferente do que fora planejado e traçado como objetivo de integrar Ana com a turma. Entrementes, o professor não deixa de incluir esse objetivo em sua análise no âmbito das possibilidades por meio desse pretérito imperfeito, bem como os sentimentos da aluna. Essa conjectura via empatia, verbalizada na análise sobre o trabalho, constitui recursos para o agir em situações análogas, por meio da conversa, promover a emoção de acolhimento e de confiança.

Sobre isso, “recentemente, educadores têm expressado cada vez mais a importância das emoções e do desenvolvimento de empatia como parte do desenvolvimento moral em educação (COOPER, 2011, p.27, tradução livre)”, o que é endossado no dizer do licenciando. Sua voz é marcada pela sensibilidade em relação aos

sentimentos da aluna, apresentando sua percepção - *ela não se sentiu confortável, né?* - bem como recursos para o agir: um movimento a partir da empatia, para alterar uma emoção contra-produtiva. Assim, o professor expressa uma responsabilidade coletiva para a inclusão e a integração, mencionando possíveis ações suas e do grupo - *se eu tivesse conversado mais com eles, ter dito assim ó: “Chamem ela, né? Insistam um pouco”*- e as reações. Logo, o licenciando tece da frustração, da empatia e da responsabilidade recursos para o agir no âmbito da linguagem, visto que as ações mencionadas são verbais; conversar, chamar, insistir. Nessas ações, o professor vislumbra uma possível emoção - *talvez ela SENTISSE que eles QUERIAM a presença dela ali, ela se sentisse um pouco mais confiante* – manifestando um devir docente. No fragmento seguinte, o professor também demonstra suas percepções de emoções na sala de aula:

Segmento 15 – Frustração, empatia e responsabilidade

J: É, foi... aí eu **achei que**, sabe, porque ela é assim TÃO dada com a gente, assim, abraça e não sei o quê, então....

P: Sim...

J: Assim, eu **achei que ela conseguiria**, porque até então eu não tinha notado que ela tinha algum problema com os alunos, assim, nessa parte... notei, assim, que **ela não consegue ficar perto deles**, ela gosta de ficar isolada mesmo...

P: Talvez a situação, não sei... que que tu acha? Por ser uma situação nova? Ou será que...

J: Eu também **acredito** porque também **não tenha nenhum afeto**, por exemplo, quando ela chegou, eles não demonstraram nada...

P: Talvez ela precisasse desse...

J: É... que alguém **dissesse** “Fique!”, **dissesse** alguma coisa que **fizesse** ela ficar, mas como eles não disseram nada, ficou todo mundo conversando e... se ela só chegou... então, assim, eu **acho que, praticamente, ela sentiu que ela não fazia parte daquilo ali...** aí por isso eu **acho que eu deveria ter explicado** pra eles e pra ela com antecedência, assim que era o que eu **iria passar** pra ela, o que é que eu **queria que ela fizesse**, não naquele momento...

Com modalizações pragmáticas - *ela conseguiria; ela não consegue ficar perto deles* – o professor expressa sua percepção das capacidades de ação de Ana novamente,

acentuando seu enfoque na aluna durante a análise da aula. Já, as modalizações lógicas - *achei que; acredito porque não tenha nenhum afeto* – avaliam o conteúdo temático como conjectura por meio dos verbos “achar” e “acreditar”, ressaltando a percepção e explicação particular do motivo pelo qual Ana não ficou no grupo, com empatia. Em seguida, mais modalizações lógicas - *alguém dissesse “Fique!”; dissesse alguma coisa que fizesse ela ficar; acho que, praticamente, ela sentiu que ela não fazia parte daquilo ali...; queria que ela fizesse* – sendo que, por meio dessas, o professor, mais uma vez, na utilização do modo subjuntivo no pretérito imperfeito avalia possibilidades de ação, precisamente, de comunicação do grupo com a Ana, nos verbos “dissessem”, e de possíveis reações, no verbo “fizessem”. Por fim, a vontade não realizada do próprio professor é marcada no verbo “queria”, no futuro do pretérito do indicativo, seguido de “fizessem”, no futuro do pretérito do subjuntivo, expressando frustração. Além disso, com empatia, ele atribui sentimentos à Ana contrários ao pertencimento, atrelados ao que deixou de acontecer na aula, sendo essa atribuição envolta por frustração. Ademais, Juliano utiliza uma modalização deôntica - *deveria ter explicado pra eles e pra ela com antecedência* – de tal modo, ele avalia como um dever de explicar seus objetivos para os alunos anteriormente, demonstrando responsabilidade. Na articulação de mundos social, subjetivo e objetivo, por meio de modalizações pragmáticas, lógicas e deônticas, o licenciando entretece frustração, empatia e responsabilidade ao analisar cenas da própria aula. Com enfoque na inclusão, ele mobiliza suas emoções na compreensão das ações e emoções dos alunos em cena e em um plano hipotético, assim, tece recursos para o agir ao descrever possíveis ações para intervir no curso da aula em função do objetivo de integrar a aluna. Vale ressaltar o engajamento das emoções nesse processo que, se, por um lado, possibilita a tessitura de recursos para o agir docente, por outro, em demasia, pode levar a um desgaste emocional do professor.

No texto de ACS de Juliano, é recorrente o exercício da empatia, da percepção e da interpretação dos sentimentos do outro, no caso, de uma aluna, como ficou evidente no segmento acima. Sobre a empatia, Goleman (2007) comenta: “por um tipo de compreensão que acontece através da empatia, os olhos marejados em uma pessoa indicam que ela está triste, não importa o que tenha expressado em palavras” (op.cit., p.34). Mesmo quando o licenciando fala sobre o que não aconteceu conforme seus propósitos e deveres de incluir e integrar, ele apresenta consideração sobre ações e emoções, em busca de oferecer um suporte emocional, em sintonia com pesquisas na

área, que apontam para a relevância desse suporte amparado na empatia (COOPER, 2011, p.27). No próximo segmento, o professor discorre sobre uma ampliação de percepção da disposição em participar de Ana, que pode ser considerada também emocional, por meio de suas ações observadas na cena:

Segmento 16 – Surpresa, motivação e impotência

*J: Aqui... é voltando, agora, né?... que... como ela percebeu, a Ana, que tava indo pegar o papelzinho, quando ela percebeu, né? Ela pegou o dela e ela não... ela não sabe ler, mas, assim, eu **notei agora**, assim, que ela tava... foi uma forma de ela demonstrar que ela também tava participando, sendo que ela pegou o papel dela, né? Ela viu que eu tava pegando o de cada um e ia lendo...*

P: Uhum...

*J: E ela segurou e ficou olhando, assim, como se ela, né? Assim... **como se ela quisesse, realmente, participar daquilo ali...** agora, não sei como fazer isso acontecer... mas eu **notei** **que**, assim, o fato de... porque ela tava riscando no caderno e, **acho que** quando ela olhou que ela percebeu que eu tava com o papelzinho, então ela foi lá e pegou o que tava com ela, pegou e olhou, e ficou olhando... e quando eu vi... ela entregou... então **notei** assim um interesse em PARTICIPAR, né? Estar inserida naquele contexto da aula, mas faltou alguma coisa...*

As modalizações lógicas destacadas acima ressaltam a percepção do professor de possível interesse em participar por parte de Ana - *como se ela quisesse, realmente, participar daquilo ali* – ao analisar seus gestos – *segurou, ficou olhando, etc.* O dizer do professor revela a surpresa diante da disposição em participar da aluna em cena, assim a percepção do licenciando é modificada durante a ACS quando esse diz - *eu notei agora, assim, que ela tava... foi uma forma de ela demonstrar que ela também tava participando*. Ao utilizar o verbo “notar” e o advérbio “agora” o licenciando introduz e delinea uma reconfiguração da visão do mundo objetivo vivido na sala de aula e revisto na ACS. Dessa forma, ao surpreender-se com a disposição em participar da aluna, o professor tece recursos para o agir, como a motivação para seguir com o propósito de integrá-la, por exemplo, apesar da conclusão sobre uma falta indefinida, manifestando impotência.

Como foi analisada em segmentos anteriores, sua percepção da participação de Ana estava aquém de seus objetivos de integração, porém, ao analisar essa cena é

surpreendido por gestos antes não percebidos, reconfigurando sua memória da experiência da aula de regência/PIBID. Para Clot, “portanto, a *transformação do sentido* da atividade é que leva à mudança das relações entre emoções e cognições.” (op.cit., 2010, p.5), assim também poderíamos concluir quanto à transformação da percepção da atividade no dizer sobre a mesma. Destarte, por meio da visualização dos gestos da aluna, o professor avalia seus interesses - *noto assim um interesse em PARTICIPAR, né? Estar inserida naquele contexto da aula, mas faltou alguma coisa.* Tais interesses coincidem com os propósitos do professor já mencionados, no entanto, ele conclui o comentário com uma adversativa, apontando um impedimento ainda não dimensionado, revelando impotência. No excerto seguinte, novamente, o professor marca sua observação na posição de expectador de si mesmo e da sua aula:

Segmento 17 – Arrependimento/
reconsideração

*J: Para. É... tava observando na hora que tava passando o vídeo, assim todo mundo tava assistindo, inclusive ela. E agora, assim, eu tô lá, dando o suporte para os outros que têm mais envolvimento, que **tavam conseguindo** captar mais informações e eu não tô perto dela, tanto que a professora¹⁸ foi lá. **Talvez, se no momento que eu tivesse passando o vídeo eu acho que eu acredito que fosse... faria novamente, assistiria ali com ela do lado, explicando, ou talvez perguntando o que ela tava vendo...***

Conforme Goleman (2007) “o ‘inconsciente cognitivo’ apresenta à nossa consciência não apenas a identidade do que vemos, mas uma opinião sobre o que vemos. Nossas emoções têm uma mente própria, que pode ter opiniões bastante diversas das que tem a nossa mente racional” (op.cit., p.45). Quanto a isso, podemos concluir também que identidade e opinião são entretecidas na mente diante do que se vê, também na visão de si mesmo.

Assim, além de observador da aula, o professor coloca-se como avaliador do seu agir e das capacidades de ação dos alunos, por meio de modalização pragmática - *tavam conseguindo captar mais informações* – bem como a representação de uma limitação de seu agir - *eu não tô perto dela, tanto que a professora foi lá* – suprida pela professora titular da sala. Essa constatação propulsiona uma análise de possibilidade por meio de

¹⁸ Omissão do nome e substituição por “professora”.

modalizações lógicas, com o verbo “acredito”, com o advérbio “talvez” e com verbos no modo subjuntivo, no pretérito imperfeito – *tivesse passando, acredito que fosse*. Para além do pretérito imperfeito, delineando arrependimento, o professor sinaliza para uma possibilidade futura a partir do passado vivido e analisado, utilizando uma modalização lógica com verbos no futuro do pretérito – *faria novamente, assistiria ali com ela do lado, explicando, ou talvez perguntando o que ela tava vendo*. O uso do advérbio “novamente” reforça essa ideia de possibilidade futura. Assim, o licenciando entretece do arrependimento, da reconsideração das ações, recursos para o agir em situações semelhantes, como assistir ao vídeo ao lado da aluna, explicar e perguntar sobre as cenas. Em seguida, a mesma emoção na percepção de um problema e de possíveis soluções:

Segmento 18 – Arrependimento/
reconsideração

*J: É, assim... eu **percebi um PROBLEMA** nessa segunda parte, assim, da aula, porque (...) foi pouco tempo pra eles discutirem.*

P: Uhum...

J: Assim... em relação ao vídeo, não sobre o tema...

P: Uhum...

*J: Em relação ao vídeo, né? **Seria cinco minutos**, então, que eu vi aqui assim, e... eu **percebi agora** que, assim, ó, um problema, porque tinha um MONTÃO de gente dando suporte, assim, com os grupos, a professora¹⁹ tava num grupo, explicando uma coisa, Rafaela, outra colega de estágio²⁰, então, **talvez** eu sozinho **não desse conta...** eles **NÃO TINHAM condição AINDA de/ de fazer aquilo só...** aquilo que foi proposto por mim sozinho por conta do curto espaço de tempo, né? Mais uma vez, eu **percebo** que isso é conteúdo pra duas aulas, que eu **faria**, assim, no caso, por exemplo, agora, aquelas primeiras perguntas, uns dez, quinze minutos de discussão, mais vinte minutos, passava o vídeo e a gente ia discutir O vídeo...*

As modalizações lógicas - eu *percebi um PROBLEMA*; *Seria cinco minutos; percebi agora que, assim, ó, um problema, porque tinha um MONTÃO de gente dando suporte* – ressaltam por meio do verbo “perceber”, a particularidade da visão do mundo objetivo da sala de aula, do ponto de vista do licenciando ao constatar um problema no

¹⁹ Omissão do nome e substituição por “professora”.

²⁰ Omissão do nome e substituição por “outra colega de estágio”.

que ocorre nas cenas analisadas. Logo, o professor descreve um problema em relação ao tempo e ao apoio aos grupos, tendo em vista uma atividade docente individual no futuro, como fica evidente no uso das modalizações lógicas e pragmáticas seguintes: *talvez eu sozinho não desse conta... eles NÃO TINHAM condição AINDA de/ de fazer aquilo só* – essas marcam as possibilidades/percepções das capacidades de ação do professor e dos alunos, bem como suas possíveis restrições. Para contorná-las, Juliano reconfigura seu trabalho prescrito - *percebo que isso é conteúdo pra duas aulas, que eu que eu faria, assim, no caso, por exemplo, agora, aquelas primeiras perguntas, uns dez, quinze minutos de discussão, mais vinte minutos, passava o vídeo e a gente ia discutir O vídeo*. Ao utilizar o verbo “fazer” no futuro do pretérito, refaz seu plano de aula por meio da análise do vivido, mais uma vez, contornando impedimentos e vislumbrando possibilidades, de modo a tecer recursos para o agir em meio ao arrependimento, à reconsideração do vivido e da possibilidade de revivê-lo. Considerando que os impedimentos podem ser geradores de estresse e sofrimento, esse arrependimento que não aprisiona ao passado, mas engrena um movimento de compreensão que propulsiona o profissional para futuros possíveis é salutar. Como discutido anteriormente, esse movimento é descrito na Clínica da Atividade como reconfiguração do agir e pode ser aqui caracterizado como um recurso para o agir enredado na emoção. No trecho seguinte, a apreciação de momentos da aula e avaliações de ações para melhorá-la:

Segmento 19 - Satisfação

*J: Eu **achei** também, assim, as perguntas, é... o objetivo era promover discussão mesmo... **Gostei BASTANTE** da discussão... e eu **faria** ele mais tempo, por exemplo, **talvez eu tivesse não dado**.... essa/essa aula em uma aula, talvez eu **tivesse promovido** a discussão em uma aula e na segunda **tivesse feito** o restante, assim....*

Com a modalização apreciativa - *Gostei BASTANTE da discussão...* – de sua perspectiva, o professor avalia destacando o modo como é afetado pelo conteúdo temático que enuncia, nesse caso, pela discussão que ocorreu em aula. A satisfação com o trabalho realizado é seguida por uma avaliação de possibilidades para aprimorá-la, com as modalizações lógicas - *faria ele mais tempo; talvez eu tivesse não dado.... essa/essa aula em uma aula, talvez eu tivesse promovido a discussão em uma aula e na segunda tivesse feito o restante, assim*. Novamente, o professor utiliza o futuro do pretérito do indicativo e o pretérito imperfeito do subjuntivo, marcando reconfigurações

e possibilidades a partir da análise das experiências e afetos vividos. O licenciando, assim, da satisfação tece recursos para o agir com a motivação de aprimorar o trabalho docente, como a ampliação do tempo para cada tarefa da aula planejada, por exemplo. No próximo fragmento, mais avaliações do professor:

Segmento 20 - Frustração

P: Ah, sim...

J: *Que aí isso atrapalhou bastante, eles **não conseguiram fazer sozinhos**, né? Até a indecisão pra eles escreverem no cartaz era assim... INCRÍVEL... um queria escrever uma coisa, o outro, outra, **se eles tivessem discutido eles iam chegar num consenso, que era pra eles escreverem um cartaz, que eles precisavam ter discutido** pra dizer “não, a gente vai defender isso daqui”... “a gente vai...” teve o que tempo também foi...*

P: Foi... Uhum... Faltou...

J: *Planejei algo pra um tempo que não deu certo...*

Nesse excerto, o professor avalia as capacidades de ação dos alunos para a atividade proposta, por meio de modalização pragmática - *eles não conseguiram fazer sozinhos, né?*. Na sequência, ele avalia ações que endossam isso por meio de modalização apreciativa - *INCRÍVEL* – sendo essa avaliação intensificada pela ênfase no tom de voz, demonstrando uma incredulidade que pode estar relacionada ao imprevisível do real da atividade, ao que escapa dos planos traçados no trabalho prescrito, bem como à frustração.

Por meio de modalizações lógicas - *se eles tivessem discutido* – o professor tece possibilidades e necessidades para outro tempo, já que, segundo ele - *planejei algo pra um tempo que não deu certo*. Na análise da aula, o professor recria um tempo vivido com possibilidades de ação, tecendo recursos para o agir a partir da frustração. Por outro lado, o planejamento da aula em análise, também é fruto de análise de outros tempos vividos na escola, como bolsista:

Segmento 21 – Responsabilidade e potência

J: *É, eu, assim, desde a escolha do tema, eu escolhi aquele tema por vivenciar a (...) desde o início do ano eu tô na escola, então, já presenciei muita coisa lá, entre eles, então foi uma escolha que eu **achei que eles precisavam discutir**, tanto que as*

*perguntas foram bem direcionadas pra colher deles, tanto que na última eu perguntei se algum já tinha cometido algum... né? E eles foram **bastante SINCEROS** em dizer “quem disser que nunca tá mentindo” e foram expondo a realidade... e, assim, esse objetivo foi cumprido.*

Ao falar sobre a necessidade de discutir o tema dessa aula, homofobia, o professor retoma sua vivência na escola, marcando uma responsabilidade quanto ao que presenciou, ao utilizar modalização pragmática - *eles precisavam discutir* - também uma capacidade de intervir. Assim, o professor tece da vivência como bolsista na escola e do sentimento de responsabilidade como tal, recurso para o agir em sala de aula na escolha do tema a ser discutido. Em seguida, ele avalia a participação dos alunos e a discussão do tema - *esse objetivo foi cumprido* – o que sinaliza para a potência de agir do licenciando. Nessas avaliações, portanto, são entretecidas emoções e recursos: responsabilidade, potência de intervenção e escolha do tema. Quanto a esse recurso para o agir, um dos objetivos de Crampton e Lewis (2016) é o de compreender o papel da emoção na significação de transformar símbolos. Para elas, a emoção é inseparável de uma análise relacionada ao Letramento Crítico, sendo essa central na interpretação e transformação de símbolos. Além disso, de acordo com as pesquisadoras, os textos midiáticos e os leitores são carregados de histórias poderosas que funcionam como catalisadores para práticas discursivas e emocionais que podem paralisar identidades ou mantê-las em movimento. Nesse sentido, o professor avalia a participação dos alunos como - *bastante SINCEROS* – destacando sua franqueza quanto ao tema catalisador. Em seguida, mais considerações sobre a aula:

Segmento 22 - Incompletude

*J: Eu **SENTI FALTA** na aula da questão DO INGLÊS, **realmente**, porque assim, o vídeo, ele era EM INGLÊS, mas ele se... se... eles **usaram** a imagem pra descrever que era muito nítida, você **consequia perceber**. Então, assim, o contato com a língua **ia ser MAIS**, que **iria acontecer** era na questão DOS CARTAZES, que não aconteceu por conta do tempo, ma:s eu acredito que foi uma aula muito produtiva, mas que hoje eu **faria ela em duas aulas**.*

Em suas representações do mundo subjetivo, por meio de modalização apreciativa, o professor expressa como é afetado ao avaliar a própria aula – *SENTI FALTA na aula da questão DO INGLÊS*. O licenciando também ressalta as palavras “senti falta” e “do inglês” com ênfase vocal. Assim, destaca ainda mais um sentimento de incompletude da aula de inglês que lecionou em relação ao seu conteúdo planejado.

Em relação a isso, trata das capacidades de ação dos alunos no que diz respeito à tarefa proposta - *se... eles usaram a imagem pra descrever que era muito nítida, você conseguia perceber*. Desse modo, ao utilizar modalização pragmática, avalia a demanda ou não de inglês para realizar a tarefa. Ainda sobre esse sentimento de incompletude, o licenciando utiliza modalizações lógicas, ao avaliar o conteúdo temático como possibilidade marcada no tempo verbal - *o contato com a língua ia ser MAIS, que iria acontecer era na questão DOS CARTAZES; faria ela em duas aulas*. Novamente, o futuro do pretérito delineia possibilidades de ação, nesse caso, relacionadas ao sentimento de incompletude. Em outras palavras, o licenciando tece da incompletude as possibilidades – contato com a língua inglesa na produção de cartazes - como recursos para o agir docente em situações análogas. Juliano retoma essa questão no fragmento seguinte:

Segmento 23 – Incompletude e incômodo

*J: Né? Um momento pra você DISCUTIR o tema, o vídeo, os alunos, tudo e, num segundo, pra eles exporem os pensamentos, ideias, e tentar mais já que cada um ia escrever seu cartaz e dizer o que queria defender, né? Mas, pelo menos, o fato de ESCREVER e de dizer o que eles pensavam **poderia conseguir inglês, porque eu podia dizer** “olha, que quero que vocês façam em inglês essa parte, claro, vocês vão ter o tempo tal, vocês **vão ter que fazer isso**”, etc. **Senti falta** dessa questão... E MAIS AINDA, o que me **incomodou BASTANTE** foi essa questão de... de inserir Ana nas atividades, né?*

Nesse ponto, o licenciando enfoca suas capacidades de ação e responsabilidade como professor, por meio de modalizações pragmáticas - *poderia conseguir inglês, porque eu podia dizer* – sendo essas capacidades atreladas ao dizer, à comunicação com os alunos e ao estabelecimento de ordens. Aqui o professor apresenta uma representação de si mesmo em aula, com uma voz possível para tal situação - *“olha, que quero que vocês façam em inglês essa parte, claro, vocês vão ter o tempo tal, vocês vão ter que fazer isso”*. Na fala dessa voz possível, o professor estabelece ordens, por meio da modalização deôntica – *vão ter que* - de modo a completar o propósito de uso do inglês na aula. A partir da incompletude, o professor tece recursos para o agir via modalização deôntica ao regularizar a situação que causa incompletude por meio da própria voz em um plano possível. Entrementes, o licenciando endossa o sentimento de incompletude por meio de modalização apreciativa - *senti falta dessa questão... E MAIS AINDA, o que*

me incomodou **BASTANTE**. Além disso, acentua por meio do tom de voz a intensidade do incômodo quanto à inserção de Ana, outro objetivo que não foi alcançado conforme o planejado pelo professor, sinalizando conflitos entre trabalho prescrito e trabalho real, bem como seus impedimentos e emoções. Esse incômodo se mostra propulsor da busca por compreensão e alternativas. Mais sobre esse mesmo tema no próximo segmento:

Segmento 24 – Incompletude, incômodo e responsabilidade

*J: Porque eu percebi que ela (...) tanto que no final ela desenhou lá três menininhos, que ela disse pra mim que eram três meninos que ela queria desenhar, no/no/na cartolina, mas assim, eu não sei se alguém disse alguma coisa pra ela desenhar... amparada em que ela desenhou, porque quando eu perguntei pra ela se ela sabia o que era, ela disse que não sabia, assim, o que que tava acontecendo, então **acho que faltou** essa questão... ela continuou lá na sala sem estar **INSERIDA**, ela tava inclusa, mas ela não tava inserida, ela **não conseguiu** desenvolver a atividade que foi proposta, né? Então **acredito que faltou** essa/esse/ (...) **no que fosse possível.... o que MAIS me incomodou** foi isso...*

P: Foi isso... uhum...

*J: Agora que eu **percebi bastante**...*

P: Essa questão... tem algum trecho, assim, específico, que quer conversar depois com a Rafaela?

*J: Eu queria que ela...dessa parte... **o que seria possível, né? Pra que ela/ pra que eu... CONSEGUISSSE que ela fizesse o trabalho em equipe**...*

Por meio de modalizações lógicas, o professor ressalta a própria interpretação dos fatos, com os verbos “achar” e “acreditar” - *acho que faltou essa questão; acredito que faltou essa/esse/ (...) – sendo as condições de verdade firmadas em suas convicções a respeito do que faltou na aula. Além disso, o licenciando aponta para um impacto em sua perspectiva durante a análise das cenas da aula na ACS - **agora que eu percebi bastante** – avaliando sua percepção do conteúdo temático quanto à inserção de Ana. Sobre isso, ele avalia possibilidades, bem como questiona a respeito - *no que fosse possível; o que seria possível, né?* – mais uma vez, utilizando modalizações lógicas, na primeira, com o pretérito imperfeito no modo subjuntivo, e, na segunda, com o futuro do pretérito do indicativo, acentuando o sentido de possibilidades futuras a partir do*

passado. Mais uma vez, a partir da incompletude, são entretecidos recursos para o agir docente no texto do licenciando. Vale destacar que esse questionamento sobre o que seria possível já é direcionado para a colega Rafaela e será discutido na ACC.

Em relação à Ana, o professor avalia sua capacidade de ação na aula analisada - *ela não conseguiu desenvolver a atividade que foi proposta, né?*. Além dessa modalização pragmática, ele faz uso de modalização apreciativa e vincula a essa avaliação um incômodo - *o que MAIS me incomodou foi isso*. O intensificador “mais” com ênfase vocal destaca essa questão como a mais incômoda da aula inteira, o que ressalta a relevância do tema para o professor, mobilizando seus afetos. Esse tema é apontado pelo licenciando para ser discutido na ACC. Destarte, a emoção fundamenta a busca por recursos para o agir, para sua tessitura coletiva, sinalizando a relevância da articulação entre profissionais em formação no coletivo de trabalho. Ao responder sobre o trecho a respeito do qual discutiria com Rafaela, o professor utiliza modalização pragmática - *pra que ela/ pra que eu... CONSEGUISSSE que ela fizesse o trabalho em equipe*. Ele oscila entre “ela” e “eu” para falar sobre possíveis capacidades de ação do professor e da aluna, sobressaindo o “eu”, indicando responsabilidade do professor quanto à capacidade de ação da aluna em sua representação do trabalho docente.

Em síntese, na ACS, Juliano entretece emoções semelhantes às de Rafaela (surpresa, satisfação e empatia) bem como outras emoções (responsabilidade, frustração, determinação, arrependimento/reconsideração, potência, limitação, motivação, incompletude, incômodo). Essas emoções são perceptíveis nas modalizações, vinculando os três mundos (objetivo, social e subjetivo), sendo também atreladas à tessitura de recursos para o agir, como delineado na análise dessa seção. Isso pode ser visualizado no quadro a seguir:

Modalizações	Emoções	Recursos para o agir
Lógicas	Responsabilidade	Ações possíveis para a permanência da aluna no grupo: recursos de ordem verbal (conversar, explicar, pedir) e também postural (ficar lá); responsabilidade coletiva (conversar, chamar, insistir).
	Frustração Determinação	Avaliação de inovação estilística a partir do gênero profissional do grupo de trabalho do PIBID; considerações sobre o gênero profissional; percepção de emoções contrárias ao pertencimento.
	Empatia	Percepções dos fatos e das emoções; possibilidades e incertezas; conjectura de movimento para alterar emoção contra-produtiva: promover a emoção de acolhimento e de confiança em situações análogas, por meio da conversa.
	Surpresa	Percepção do professor de possível interesse em participar por parte de Ana; reconfiguração visão do mundo objetivo vivido na sala de aula durante a ACS; motivação para seguir com o propósito de integrar a aluna.
	Arrependimento/ reconsideração	Possibilidade futura a partir do passado vivido e analisado (assistir ao vídeo ao lado da aluna, explicar e perguntar sobre as cenas); percepção de um problema (restrição de tempo e de viabilidade de atender aos grupos) e de possíveis soluções (redistribuir tempo e tarefas em duas aulas).
Pragmáticas	Frustração	Considerações acerca das capacidades de ação de Ana; planejamento de alternativas.
	Responsabilidade e potência	Responsabilidade do professor no processo de inclusão; intenções e possibilidades de ação do professor; uma ampliação da sua capacidade de agir em relação à integração da aluna com deficiência no grupo.
	Empatia	Percepção das capacidades de ação de Ana.
	Limitação	Avaliação do próprio agir; propulsão para análise de possibilidades de ação.
Apreciativas	Satisfação/ motivação	Avaliação de discussão e de possibilidades de aprimorá-la.
	Frustração	Avaliação do imprevisível do real da atividade.
	Incompletude	Expressão de como é afetado ao avaliar a própria aula.
	Incômodo	Intensidade do incômodo quanto à inserção de Ana; propulsão da busca por compreensão e alternativas para que isso aconteça.
Deônticas	Responsabilidade	Avaliação de dever em explicar seus objetivos para os alunos anteriormente; regularização da situação que causa incompletude por meio da própria voz estabelecendo ordens em um plano possível.

Quadro 3.4 - Modalizações, representações de emoções e de recursos para o agir no dizer do Juliano em ACS

Na ACS de Juliano, as modalizações mais recorrentes, ao marcarem emoções e recursos para o agir, são as lógicas, seguidas das pragmáticas, depois das apreciativas e, por fim, das deônticas. Isso, diferente da ACS de Rafaela em que predominam as modalizações apreciativas no âmbito das emoções e recursos para o agir, seguidas das lógicas, pragmáticas e deônticas. Destarte, os três mundos são entrelaçados no dizer dos licenciandos ao discorrer sobre o trabalho docente, expressando emoções e recursos para o agir, sendo que na ACS de Juliano isso acontece principalmente por meio das modalizações lógicas, do mundo objetivo, enquanto que na ACS de Rafaela, isso ocorra especialmente por meio de modalizações apreciativas, do mundo subjetivo.

Além disso, quanto à qualidade das emoções nas ACS, no caso da Rafaela, estão presentes mais emoções positivas de entusiasmo, satisfação e contentamento, o que pode expressar sua relação com essa aula de modo específico, bem como seu modo de lidar com o próprio trabalho, ainda que de um modo geral de satisfação, também apresenta pontos de desgaste emocional. No que diz respeito a Juliano, percebemos mais emoções como frustração, incompletude, incômodo, que podem estar apenas vinculadas à experiência analisada, porém, também podem caracterizar um modo de sentir no trabalho docente, o que pode ser emocionalmente desgastante. Entrementes, na análise do trabalho, essas emoções, que podem vir a ser contraproducentes, são reconfiguradas na tessitura de recursos para o agir. Um exemplo disso, é que a partir do incômodo, são tecidos recursos para o agir como: Intensidade do incômodo quanto à inserção de Ana; propulsão da busca por compreensão e alternativas para que isso aconteça. Essa busca é compartilhada com Rafaela na ACC e será discutida na próxima seção.

3.2 Empatia em cena: emoções e recursos para o agir em diálogo profissional

Nas próximas seções, serão discutidos os temas da ACC em duas partes: a primeira diz respeito à análise de cenas da aula ministrada por Rafaela, enquanto que a segunda trata da análise das cenas da aula regida por Juliano.

3.2.1 Entre nós: análise dos temas de ACC de Rafaela e Juliano

Na primeira parte da ACC, os dois licenciandos analisaram a cena da aula de Rafaela, escolhida por ela para esse momento. Nessa análise, os temas que surgiram estão relacionados à explicação dos termos “male” e “female”, na dimensão do trabalho prescrito, do trabalho realizado, dos imprevistos do real da atividade, da busca por aprimoramento e de sugestões. A professora expõe sua auto-prescrição de como explicaria e relata o que aconteceu: *achei a parte mais complicada pra mim de explicar isso, porque pra mim era óbvio dizer (...) female: mother, male: father, daí eles iam pegar se eu fizesse essas associações, e eles não pegaram.*

Diante disso, o colega problematiza a explicação com um questionamento sobre tentar apenas com uma palavra, ao que ela responde que não e diz para continuarem assistindo ao vídeo. Depois, Juliano faz outras sugestões de ações para explicar os termos em questão: colocar no quadro, exemplificar com alunos, retomar formulários. Essas sugestões despertam a questão de gestos possíveis em aula – chamar, dizer, colocar, Rafaela fala também fala em apontar. A partir desse diálogo, a professora conclui que com esses gestos os alunos entenderiam.

Na segunda parte da ACC, os professores analisaram uma cena escolhida por Juliano de sua aula. Ele disse que gostaria de conversar sobre a integração de uma aluna com deficiência, Ana. Quando a cena é colocada ele diz para Rafaela observar a Ana, direcionando o foco do olhar e da conversa. Assim, essa análise foi centrada na integração de Ana. Em torno desse tema, os professores discorreram sobre as ações de Ana, bem como das ações dos colegas, da cuidadora e do professor em relação a ela, a escolha do grupo, as afinidades dela, também sobre atividades do PIBID voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, além de aulas para conscientização, motivação e superação.

A partir da observação de Ana, emerge o tema de integração da aluna, sendo essa a proposta do professor com o trabalho em grupo, o que ele avalia que não tenha acontecido em função de suas ações, da falta de explicação para a aluna e para o grupo. Quanto a isso, Rafaela enfoca as ações dos demais alunos, a recepção no grupo não ter sido tão agradável, o que é endossado por Juliano ao comentar sobre a falta de conscientização dos alunos para ajudarem a colega.

Arelado a esse tema está o mote da escolha do grupo por meio de um questionamento de Rafaela a respeito da motivação dessa escolha feita por Juliano, retomando, assim, o trabalho real. Diante disso, ele apresenta tais critérios: a proximidade do grupo e o bom desempenho em inglês de um dos membros do grupo. Rafaela aponta para a possibilidade de essa escolha ser feita pela própria Ana ou de atentar para a afinidade dela. Em relação a isso, Juliano diz não ver Ana com ninguém, ao que Rafaela comenta que ela está sempre com a cuidadora. Esse comentário suscita a ideia de perguntar para a cuidadora, na voz de Juliano em resposta à Rafaela.

Mais um tema vinculado à Ana diz respeito à sua participação, de sua vontade de participar, o que emerge em função de uma cena percebida e comentada por Juliano em ACS. Ele retoma a cena e a conversa com a pesquisadora. Em torno disso, Juliano tematiza as ações da aluna em aula, bem como das próprias ações como professor, inclusive o esquecimento e a reorientação da ação em função disso, expondo o real da atividade, além da sua interpretação dos gestos da aluna e das possíveis ações do docente esperadas por ela. Por meio desse entrelaçamento de interpretações e representações de ações do professor e da aluna, Juliano conclui que ela queria participar. Desenvolvendo o tema da participação da Ana, Juliano retoma a atuação do PIBID na escola.

O professor discorre sobre as atividades adaptadas e enfatiza a ausência de atividades em conjunto com os demais colegas. Ele concluiu que há trabalho e destaca que esse não envolve os demais alunos. Ligado a esse tema surge o tópico da conscientização. O professor retoma as próprias anotações quanto à essa temática, bem como o trabalho desenvolvido pelo PIBID na escola relacionado à motivação e superação. Mais adiante, Juliano fala sobre a falta de conscientização em função de os alunos serem muito jovens. Nesse sentido, Rafaela comenta que a conscientização proposta pelo grupo leva tempo, e Juliano conclui falando sobre internalização atrelada à vivência.

Para concluir, segue um quadro com os temas emergentes na ACC de Rafaela e Juliano, sintetizado representações de situações de trabalho, emoções e recursos para o agir entretidos nas vozes dos licenciandos.

Situações de trabalho	Emoções		Recursos para o agir
	Rafaela	Juliano	
Explicação de termos.	Receptividade.	Empatia, Solidariedade.	Colocar a palavra “gender” no quadro; chamar um menino e dizer; apontar.
Escolha de grupo para Ana.	Empatia.	Empatia.	Escolha por afinidade; perguntar para a cuidadora sobre afinidade de Ana.
Ana demonstra querer participar ao acompanhar leitura do professor, porém há algum impedimento.	Empatia, incerteza.	Frustração, responsabilidade coletiva.	Responsabilidade para além do professor: coletiva.
Atuação do professor e do PIBID na escola quanto à inclusão.	Concordância.	Carência, protagonismo pertencimento.	Ideias para a conscientização do grupo e para motivação; envolvimento dos alunos; atividade conjunta.
Integração da Ana	Incerteza, empatia.	Aceitação.	Escolha do grupo; conversa com os alunos; conscientização ao longo do tempo.

Quadro 3.5 - Situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACC da Rafaela e do Juliano

Nesse quadro é possível vislumbrar fios da análise das emoções e da tessitura de recursos para o agir no dizer dos professores. Como se pode observar nesse quadro, temas da ACS reaparecem no diálogo entre colegas de curso e de PIBID, na ACC. Isso, ao passo que, em movimentos de empatia, colocam-se no lugar um do outro em busca de alternativas para as questões em cena, como será detalhado na próxima seção.

3.2.2 Diálogo profissional: recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente - o coletivo, a emoção e a empatia

Representações de emoções e recursos para o agir aparecem nos textos de ACS e ACC. Todavia, nos textos de ACS, emergiu a temática das emoções com mais intensidade, enquanto que nos textos de ACC a busca por soluções para problemas, por recursos para o agir é mais evidente. Isso pode estar relacionado ao modo como essas sessões de AC foram organizadas. Na ACS, os licenciandos viram e analisaram o vídeo da própria aula pela primeira vez e cada um sendo acompanhado apenas pela pesquisadora, o que pode favorecer a expressão e a interpretação de emoções em um contato inicial. A partir da ACS, os colaboradores foram instigados a escolherem uma

cena para discutirem com o colega. Essa seleção parece direcionar o olhar e o propósito de uma busca por recursos para o agir na conversa com o colega na ACC. Dessa forma, as ACS preparam os licenciandos para a ACC, em um primeiro contato com as cenas de si mesmo atuando como profissional, tal como prevê a Clínica da Atividade. Além disso, de maneira mais particular nesse estudo, a escolha da cena pelos licenciandos para ser discutida na ACC também os preparou para esse momento.

Sobre essa dinâmica: “o movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação (...) procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento (...)” (CLOT, 2010, p.135). Podemos observar esse movimento ao longo dos textos de ACS de modo que a pesquisadora parece desempenhar o papel de interlocutora como suporte para análise do profissional, que tece suas considerações em turnos mais longos do que aqueles que aparecem na ACC, sendo esses mais auto-centrados nas próprias percepções dos licenciandos de si mesmos, dos alunos e da aula. Por outro lado, nos textos de ACC, esse diálogo apresenta turnos mais curtos, com mais intervenções, mais agilidade, colocações menos auto-centradas e mais direcionadas para a solução de problemas delineados na ACS, para a tecelagem de recursos para o agir. Essa dinâmica pode ser observada no próximo segmento:

Segmento 25 – Empatia, solidariedade e receptividade

J: **Talvez**, sabe o que.... sei lá, se **fosse colocado** a palavra “gender”...

R: Aham....

J: E **tivesse chamado** um menino e **tivesse dito** “ He is a male”...

R: “A male”... aham...

J: “She is a female”...

R: Aham... é...eu pensei na hora... na hora, não... eu **tava pensando agora**, é... **talvez** se eu **tivesse apontado**, pego, né? “Female”, né? “Girl”...

J: É...

R: “Male”, “boy”, sabe? **Talvez...**

J: Tivesse colocado “gender”, assim, eu acho que eles iam entender... porque tudo que a gente preenche tem lá: gen...

R: Gender, é...Uhum...

Nesse fragmento, as falas de Juliano são permeadas de modalizações lógicas: *talvez; se fosse colocado a palavra “gender”; e tivesse chamado um menino e tivesse dito ; tivesse colocado “gender”, assim, eu acho que eles iam entender*. Desse modo, o licenciando enuncia uma sequência propositiva de possíveis recursos para o agir em resposta à cena selecionada pela colega e ao seu anseio de melhorar a explicação dos termos em inglês, colocando-se no lugar dela por meio de empatia e solidariedade. Por sua vez, o dizer de Rafaela também é perpassado por modalizações lógicas: *pensei na hora... na hora, não... eu tava pensando agora, é... talvez se eu tivesse apontado; talvez*.- de tal maneira, a licencianda expressa seus pensamentos, sua receptividade e suas revelações de possibilidades de ação ao longo da conversa com o colega. Tal *insight* da professora não só durante, mas também por meio do diálogo remete à definição de devir:

Vygotski mostrava que há um devir, em parte, imprevisível, do pensamento na palavra, e vice-versa (Vygotski, 1997, 2005). O diálogo em torno do que ainda não se consegue compreender, nem dizer acerca do trabalho, há também um futuro do real no realizado, e inversamente. (CLOT, 2010, p.245)

Essa noção de diálogo de Vygotski e da Clínica da Atividade, por sua vez, pode ser relacionada com o conceito de ação comunicativa de Habermas (2010), vivenciada e textualizada na ACC em análise. Visto que a ação comunicativa é direcionada para coordenação de ações, a integração social, o estabelecimento de solidariedade e estruturação de identidades pessoais (op.cit. 158), os colegas estão engajados na conversa formulando coletivamente a questão trazida por Rafaela, os recursos para o agir em tal situação, como uma explicação para os termos, bem como estruturando suas identidades pessoais como professores em formação inicial. Logo, no fragmento seguinte, contemplamos uma ação voltada para o entendimento, por meio do diálogo entre os professores de inglês:

R: É, eu... **provavelmente, teria feito** o mesmo que tu... Eu **não ia ter... não ia saber** muito o que fazer... Tipo... eu to meio assim... mas **acho que** era isso mesmo, **talvez explicado** pra ela... melhor... e pra o grupo, **talvez**, eu não sei... tu escolheu o grupo por que tu conhecia o grupo, assim, melhor? Ou foi (...)...?

J: Foi o que tava **mais próximo** dela e porque um aluno, esse grande, ele é **MUITO** bom em inglês, sabe, assim, ele é **be:m...né?**

R: Porque, **talvez, se for por afinidade** dela, **se ela tivesse escolhido** o grupo, ela **tenha**, assim, sei lá, mais afinidade com alguém do que com outro grupo...

P: Ah, é... será que ela tem alguma proximida:de, assim, com alguém?

R: [É...

J: Assim...eu não vejo que ela tenha com ninguém...

R: Até porque ela tá **sempre** com a cuidadora, né? E...porque **seria** uma opção, né? Tipo, reparar **se ela tivesse** alguém mais próximo, **talvez ela ficasse mais confortável** naquela (...)

J: **Ter pergunta:do** até pra própria cuidadora qual aluno ela tem mais...

R: [Qual aluno ela tem mais contato...

P: [É...

J: Ela teria... (...)

Ao adentrar a experiência docente de Juliano, Rafaela utiliza modalizações lógicas - *provavelmente, teria feito o mesmo que tu...; não ia ter... não ia saber ; acho que era isso mesmo, talvez explicado pra ela... melhor... e pra o grupo, talvez* – por meio do futuro do pretérito e dos advérbios “provavelmente” e “talvez”, modula a possibilidade de se colocar no lugar do colega, assumindo uma posição empática de que agiria de forma semelhante. Em relação a isso, vale ressaltar as considerações sobre empatia:

Envolvimento empático mútuo, empoderamento e esforços para descobrir um caminho de volta para a conexão são o núcleo desse movimento; e transformação pessoal (isto é, crescimento positivo e criativo) e mudança social que promove conexão e relacionamentos mutualmente reforçados e

crescimento são as últimas consequências (Jordan, 2004) (DAY; GU, 2014, p.10).²¹

Nesse movimento empático, prosseguindo no eixo das possibilidades, a licencianda passa a avaliar recursos para o agir para o propósito do professor de integrar Ana, quanto a explicar melhor para a aluna e para o grupo. Além disso, ela questiona o colega a respeito da escolha do grupo. Esse questionamento suscita uma explicação por parte de Juliano a respeito de sua escolha - *foi o que tava mais próximo dela e porque um aluno, esse grande, ele é MUITO bom em inglês* – que demonstra embasá-la em critérios espaciais e cognitivos. Diante disso, Rafaela segue utilizando modalizações lógicas delineando possibilidades - *talvez, se for por afinidade dela, se ela tivesse escolhido o grupo, ela tenha, assim, sei lá, mais afinidade com alguém do que com outro grupo*. Assim, a professora apresenta outro critério para a escolha do grupo: afetivo, ao que Juliano diz não perceber uma proximidade afetiva de Ana com outros alunos. Sobre isso, Rafaela comenta sobre a cuidadora - *até porque ela tá sempre com a cuidadora, né? E...porque seria uma opção, né? Tipo, reparar se ela tivesse alguém mais próximo, talvez ela ficasse mais confortável naquela* – bem como sobre a possibilidade de a aluna ficar mais confortável. Amparado nesse comentário, Juliano demonstra perceber no diálogo com a cuidadora um recurso para o agir - *ter pergunta:do até pra própria cuidadora qual aluno ela tem mais* (afinidade). Dessa forma, durante o diálogo, a percepção dos professores licenciandos a respeito da experiência e dos recursos para o agir em tal situação é voltada para o entendimento e é transformada. Assim, nesse diálogo percebemos o oposto do que é caracterizado como doença psíquica:

Na doença, a experiência vivida deixa de ser o meio de viver outras experiências. Encarcerada, sedentária e desligada, a atividade imposta se torna intransformável. O sujeito já não dispõe de sua atividade, mas está à sua disposição. A psicologia de Vygotski se dirige ao encontro dessa amputação do poder de agir ou, mais precisamente, ao encontro das possibilidades insuspeitas pelos próprios sujeitos (CLOT, 2010, p.62).

Destarte, o diálogo de Rafaela e Juliano demonstra revigorar o poder de agir visto que apresentam encontros entre “possibilidades insuspeitas pelos próprios sujeitos” (op.cit, p.62). Além disso, há um percurso pela experiência vivida em sala de aula por meio do diálogo profissional, assim “na análise do trabalho, pudemos confirmar as seguintes observações: a experiência vivida só é acessível aos sujeitos

²¹ Citações desses autores traduzidas pela pesquisadora.

quando é renovada pela travessia do contexto em que ela é vivida” (CLOT, 2010, p.224). Em seguida, a avaliação de uma cena em que vontade e impedimento contracenam na sala de aula:

Segmento 27 – Empatia, frustração,
incerteza e responsabilidade

*J: Assim, um ponto também que eu não levei pra mim, peguei o deles, esqueci de mim... então, assim, quando ela se tocou que era aquilo, ela pegou e ficou olhando pro papel, esperando que eu **pedisse** pra ler o dela, pra o que eu **pedisse**, sinal que ela **queria**, então, participar...*

R: [Participar...

J: Mas alguma coisa impediu, assim...

P: Se identificou com aquela função... tem uma vontade, assim...

*R: **Acho que** faltou, assim, o grupo... talvez **tenha sido** o grupo... **mais** o grupo do que a comunicação, porque, tipo, eu **acho que não** foi tanto a falta de você explicar o que que **ia acontecer**, mas foi mesmo o grupo, a recepção que não aconteceu...*

Juliano, professor protagonista da cena, utiliza modalizações lógicas em sua análise, indicando sua leitura de expectativas da aluna, via empatia, com o modo subjuntivo e com o futuro do pretérito do indicativo - *esperando que eu pedisse pra ler o dela, pra o que eu pedisse, sinal que ela queria, então, participar*. Assim, o professor discerne expectativas e intenções de participar por meio de sua interpretação dos gestos da aluna em cena. A vontade de participar, “queria”, no futuro do pretérito é seguida pela repetição do verbo “participar” pela colega, depois pela conclusão de Juliano: *Mas alguma coisa impediu, assim*. Os profissionais se vêem diante de um impedimento tanto do propósito do professor, quanto da vontade da aluna, uma frustração.

Sobre esse impedimento, Rafaela apresenta suas considerações permeadas por modalizações lógicas marcando incertezas – “acho que”, “talvez” - e possibilidades por meio de modo subjuntivo e futuro do pretérito: *acho que faltou, assim, o grupo... talvez tenha sido o grupo... mais o grupo de que a comunicação; acho que não foi tanto a falta de você explicar o que que ia acontecer*. Dessa forma, a colega desloca o olhar do professor de si mesmo para o grupo, intensificando a responsabilidade do grupo por meio da comparação utilizando “mais ... de que”. Além disso, alivia a carga de responsabilidade do professor pelo impedimento: “não foi tanto a falta de você explicar

(...)”, de tal modo, a colega pode promover reconfigurações da história da aula, do agir e sentir do professor em relação ao trabalho docente real e realizado. As transformações diante de conflitos nos remetem ao relato de experiência docente:

O conflito que nos foi imputado provocou reorientações e nos remete ao que argumenta Clot (2007, p.32) com relação à necessidade de aprendermos a ‘não nos deixarmos levar pela emoção para termos condições de extrair dela os recursos do gesto’. Foi assim que nos sentimos nas interações construídas naquela primeira aula: emocionadas com a descoberta de um mundo colorido que desconhecíamos existir para a pessoa com deficiência visual (DANTAS; MEDRADO, 2014, p.248).

As autoras enfatizam a relevância da aprendizagem de extrair recursos da emoção para o gesto a partir de conflitos. Já, quanto ao impedimento estar relacionado com o grupo de alunos, conforme Cooper (2011), “[p]essoas jovens que tiverem vivenciado pouca empatia em seus primeiros anos de vida podem achar difícil demonstrar empatia, por mais compreensivo que seu professor possa ser” (op.cit, p.39-40, tradução livre). Isso acentua a importância de uma educação das emoções para a empatia na escola desde os anos iniciais, também na formação docente. Em relação à educação da sensibilidade, a partir da análise das cenas da própria aula, Juliano discorre sobre a atuação de seu coletivo de trabalho nesse sentido:

Segmento 28 – Carência, protagonismo, pertencimento e concordância.

*J: (...) **A gente** prepara atividade adaptada e faz sozinho com ela na carteira dela ou na sala de recursos... NADA **que ela faça** com todo mundo... que ao invés de **a gente** ajudar a fazer uma atividade, O COLEGA **ajude**... talvez se já tivesse esse tipo de contato, né? Mas **HÁ** trabalho, mas **SÓ da nossa parte** com ela, não da parte dos alunos...*

P: Tá tendo uma atenção especial... vi que tem várias atividades no blog: ...

J: É... é...

P: O PIBID tá se voltando, assim...

*J: Toda aula que **a gente** planeja pra turma **a gente** faz um didatização (...) ...*

P: E por aqui, daqui a pouco pensar nessa questão do grupo... né?

*R: É... em sala de aula **MESMO**.*

*J: Hoje eu até anotei essa ideia da importância da conscientização do grupo em relação a eles, porque **a gente** fez uma aula sobre motivação, uma aula com música, e eu coloquei, assim, FOTOS de uma menina, um CASAL, que era o esposo, a esposa e uma criança, e a esposa tinha síndrome de down, por exemplo...*

R: Aham...

*J: E **a gente** discutiu essa questão de **independente** de ela ter síndrome de down ou não... falou de outras... né? Deficiências pra ir mostrando essa questão de SUPERAÇÃO, tanto que eles **refletissem** que **independentemente**... foi na turma dela, que tem síndrome de down (...)*

Nesse segmento, destacam-se as repetições da locução pronominal “a gente”. Conforme Clot (2010), “essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’, fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas” (op.cit, p.254). Além disso, conforme o autor, “em certo sentido, aí é o ‘ofício que se fala’, se entendemos por ofício não só as competências técnicas do sujeito, mas o ‘interlocutor’[‘répondant’] coletivo, garantia da atividade individual” (op.cit., p.254). Dessa forma, o PIBID se constitui como coletivo de trabalho, inclusive sendo mencionado pela pesquisadora durante a conversa. Assim, Juliano fala por meio desse coletivo, apresentando seu modo de agir na escola - *a gente prepara atividade adaptada e faz sozinho com ela na carteira dela ou na sala de recursos*. Ademais, o professor também repensa esse modo de agir e de interagir na sala de aula em relação à inclusão - *NADA que ela faça com todo mundo... que ao invés de a gente ajudar a fazer uma atividade, O COLEGA ajude*. Quanto a isso, o licenciando avalia e, com ênfase no tom de voz no verbo “haver” e no advérbio “só”, ressalta a existência, porém a limitação do trabalho do coletivo para a inclusão - *mas HÁ trabalho, mas SÓ da nossa parte com ela, não da parte dos alunos* – sinalizando para o intuito de envolver os alunos nesse propósito de incluir. De tal maneira, o professor apresenta recursos para o agir desenvolvidos a partir de sua atuação no PIBID, de suas percepções e emoções nesse trabalho, como a carência de atividades conjuntas com outros colegas no processo de inclusão.

Nesse sentido, o professor se posiciona nesse coletivo de trabalho, não só retomando o gênero profissional partilhado - *toda aula que a gente planeja pra turma a gente faz um didatização* – como também sua percepção a partir dessa atuação. Isso quando ele diz: *hoje eu até anotei essa ideia da importância da conscientização do grupo em relação a eles* – demonstra, assim, protagonismo. Na sequência, ao explicar a

origem da ideia: *porque a gente fez uma aula sobre motivação, uma aula com música, e eu coloquei, assim, FOTOS de uma menina, um CASAL, que era o esposo, a esposa e uma criança, e a esposa tinha síndrome de down, por exemplo*; o professor indica que o caminho dessa ideia passa pelo coletivo de trabalho e pela vivência em sala de aula antes de ser anotada, revelando não só protagonismo, como também pertencimento, na tessitura de recursos para o agir e, assim, nas reconfigurações do estilo e do gênero em constante desenvolvimento. Dessa forma, “de fato, o acabamento do gênero se opera nos estilos de cada um: todas as criações estilísticas repertoriadas em *Redécouvrir l’expérience ouvrière* (Redescobrir a experiência operária) procedem à ‘revisão’ e depuração das leis do gênero profissional” (CLOT, 2010, p.92, retomando Odonne). Assim, no dizer sobre as observações e anotações, o professor, como “cada sujeito interpõe, entre ele e o gênero coletivo a que pertence, os próprios retoques do gênero” (op.cit, p.93), tecendo recursos para o agir voltados para a conscientização do grupo e para a motivação.

O licenciando também utiliza modalizações lógicas marcando modos de agir possíveis em aula para o coletivo ao qual pertence: *NADA que ela faça com todo mundo... (...)O COLEGA ajude... talvez se já tivesse esse tipo de contato, né?; tanto que eles refletissem que independentemente(...)*. Isso, por meio do pronome indefinido “nada”, enfatizado pelo tom de voz, Juliano ressalta a constatação de uma ausência, uma carência, por sua vez, com o modo subjuntivo e o advérbio “talvez”, acena para possibilidades de ações para inclusão. Além disso, com advérbio “independentemente”, ressalta o modo de a pessoa não ser restrita ou definida por uma deficiência. Rafaela, por sua vez, utiliza o advérbio “mesmo” ao comentar sobre o trabalho com o grupo: *É... em sala de aula MESMO*, ressaltando sua efetivação em aula, além de manifestar sua concordância com o colega. Na sequência, Juliano fala sobre a importância da conscientização da turma quanto à inclusão. No próximo fragmento, os colegas fazem uma conclusão da análise das cenas de Juliano, e esse tema reaparece:

Segmento 29 – Incerteza, empatia e aceitação

R: Eu acho que é o que a gente já falou... talvez ter escolhido algum grupo que ela tivesse mais proximidade, se você soubesse...

P: Aham...

R: E **teria conversado** mais com o grupo, porque essa conscientização que **vocês** tão fazendo... que leva tempo...

P: É... também tem isso... um processo...

J: É... **Você** não fala algo pra uma pessoa e ela internaliza num mesmo instante, **tem que** ir vivendo aquilo ali...

Rafaela dirige-se para Juliano, utilizando modalizações lógicas, marcando sua incerteza – *acho que, talvez* – em um posicionamento humilde e próximo do colega, demonstrando empatia. Além disso, ela utiliza a locução pronominal “a gente” retomando o coletivo da conversa durante a ACC, bem como o pronome “vocês” para se referir ao coletivo de trabalho do PIBID na escola de qual Juliano faz parte. A professora também emprega modalizações lógicas ressaltando possíveis ações com a forma nominal composta – *ter escolhido* - com o modo subjuntivo – *tivesse mais proximidade, soubesse* – e com o futuro do pretérito – *teria conversado*. Dessa forma, o dizer da licencianda percorre o passado e aponta para possibilidades futuras.

Diante disso, Juliano conclui: *é... Você não fala algo pra uma pessoa e ela internaliza num mesmo instante, tem que ir vivendo aquilo ali*. Assim, o professor utiliza o pronome “você” de modo genérico, revelando sua compreensão do processo de conscientização. Esse entendimento compreende uma modalização deôntica – *tem que* – indicando a conformidade com uma regra que envolve vivência ao longo do tempo, isto é, a aceitação de um processo. Destarte, o professor demonstra reconfigurar suas expectativas em relação a si mesmo e aos alunos quanto à conscientização, levando em conta o tempo necessário.

Enfim, para uma visão panorâmica do tear de modalizações, emoções e recursos para o agir no texto de ACC, segue o quadro abaixo com esses fios em destaque:

Modalizações	Emoções	Recursos para o agir
Lógicas	Empatia e solidariedade	Sequência propositiva de possíveis recursos para o agir para melhorar a explicação dos termos em inglês (explicar, escrever no quadro, exemplificar com alunos).
	Receptividade	Revelações de possibilidades de ação ao longo da conversa com o colega (apontar), insight não só durante, mas também por meio do diálogo.
	Empatia	Modulação de possibilidade de se colocar no lugar do colega; posição empática de que agiria de forma semelhante; avaliação de recursos para o agir para o propósito do professor de integrar Ana, quanto a explicar melhor para a aluna e para o grupo; questionamento sobre a escolha do grupo; professora apresenta outro critério para a escolha do grupo: afetivo; percepção de um recurso para o agir no diálogo com a cuidadora; diálogo voltado para o entendimento; percepção transformada; revitalização do poder de agir; posicionamento humilde e próximo do colega; avaliação do passado e sinalização para possibilidades futuras.
	Empatia e frustração	Leitura de expectativas da aluna; discernimento de expectativas e intenções de participar por meio de sua interpretação dos gestos da aluna em cena; análise do impedimento tanto do propósito do professor, quanto da vontade da aluna.
	Incerteza	Análise de possibilidades; deslocamento do olhar do professor de si mesmo para o grupo, intensificando a responsabilidade do grupo; alívio da carga de responsabilidade do professor pelo impedimento.
	Carência, pertencimento, protagonismo e concordância.	Modos de agir possíveis em aula para o coletivo ao qual pertence, possibilidades de ações para conscientização e motivação para a inclusão; atividades conjuntas.
Deônticas	Aceitação	Conformidade com uma regra que envolve vivência ao longo do tempo, isto é, a aceitação de um processo; reconfiguração de expectativas em relação a si mesmo e aos alunos quanto à conscientização.

Quadro 3.6 - Modalizações, representações de emoções e de recursos para o agir no dizer de Rafaela e Juliano em ACC

Diferente das ACS, na ACC, as modalizações giram em torno do mundo objetivo (lógicas) e do mundo social (deônticas), o que pode estar atrelado ao propósito comunicativo de analisar as cenas escolhidas e compartilhadas pelos colegas como questionamentos a serem respondidos, na compreensão e resolução de problemas do trabalho docente. Como vimos, as emoções não se limitam ao mundo subjetivo, sendo

que, apesar de esse mundo não estar representado com modalizações apreciativas nesse texto, as emoções dos licenciandos perpassam as modulações do seu dizer, suas avaliações do mundo objetivo e social. Essas emoções estão imbricadas na efetivação dos propósitos da ACC, na produtividade de recursos para o agir, visto que adentra um percurso delicado na formação de docentes, em que há frustrações e incertezas, no compartilhamento de cenas de si para os colegas.

Os licenciandos responderam a essa situação com respeito e delicadeza. Respeito, a partir do termo latino *respectus*, significa “olhar de novo”, isto é, digno de um segundo olhar, de consideração, é o que os professores desempenham na ACC. Assim, suas palavras são perpassadas por emoções como empatia, solidariedade, receptividade, aceitação de modo que a conversa é entretecida com cumplicidade, em que são tecidos recursos para o agir coletivamente, bem como é reconfigurado o estilo de cada um e o gênero profissional partilhado. Além disso, a análise com o colega de aula e de trabalho possibilita a ressignificação de emoções na formação docente, como descrito na reconfiguração de responsabilidade e frustração demasiadas, que são aliviadas no diálogo, na compreensão da coletividade dessa responsabilidade e na aceitação do tempo necessário para a conscientização, por exemplo.

Em suma, o engajamento na análise das cenas entre os licenciandos demonstra ser produtivo na tessitura de recursos para o agir e é atrelado à parceria no PIBID, coletivo ao qual pertencem. Portanto, o entrosamento dos docentes, permeado por emoções como empatia, cumplicidade e confiança, é relevante para a produção coletiva de recursos para agir. Isso pode ser considerado uma das contribuições desse estudo, como será discutido a seguir, nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tanto que se pode conter na emoção, na perplexidade, na apreensão, na incompletude, na responsabilidade, na frustração, no entusiasmo, na satisfação, no contentamento, na empatia, no espelho de se ver a si mesmo e de se ver no outro como a si mesmo, na tessitura de recursos para o agir, no perpassar de avaliações e vozes em diálogo, nessa seção, tecemos considerações finais sobre esse trabalho. Segue uma discussão guiada pelas perguntas de pesquisa, a saber: quais temas emergem na linguagem sobre o trabalho docente? Como as emoções e os recursos para o agir são tematizados e entrelaçados na voz dos professores licenciandos? De que forma são tecidos recursos para o agir a partir das emoções e vice-versa?

Ao responder a primeira pergunta de pesquisa, a respeito de quais temas emergem na linguagem sobre o trabalho docente, podemos destacar que, nas sessões de AC da Rafaela e do Juliano, esses temas giraram em torno de situações de trabalho docente, como: quando o aluno não sabe, a inclusão, a integração de uma aluna com deficiência, a escolha do grupo, o bullying, a dificuldade na realização de tarefas, a diversidade de opinião na escola, a solidão do professor. Apareceram outras situações mais específicas do ensino de língua inglesa, como: explicação de termos, o quanto de inglês usar em sala de aula, dúvidas em relação ao vocabulário, desafio de fazer os alunos falarem em inglês na aula. Surgiram situações características da vivência da licenciatura/PIBID, como: dar aula em dupla, a atuação do PIBID na escola, as palmas no final da aula. Como apresentado na análise, essas situações são perpassadas por emoções (perplexidade, frustração, contentamento, etc.) e recursos para o agir (percepções, avaliações, possíveis ações, etc.), o que aponta para a segunda pergunta de pesquisa.

As emoções e os recursos para o agir são tematizados e entrelaçados na voz dos professores licenciandos, no presente estudo, principalmente, por meio de modalizações, sendo complementadas, na análise, por outros aspectos, como a ênfase no tom de voz e referências pronominais. No caso da ACS da Rafaela, aparecem modalizações apreciativas, lógicas, pragmáticas e deônticas, no entanto, preponderam as modalizações apreciativas, logo, em sua voz, o mundo subjetivo se mostrou mais

expressivo no âmbito das emoções. Com maior ocorrência, satisfação e frustração destacam-se no dizer da licencianda, seguidas por empatia, contentamento, surpresa e apreço, revelando uma avaliação positiva da experiência como um todo, apesar de algumas frustrações. Dentre esses tons, é tecida a experiência da aula analisada, bem como os recursos para o agir na voz da professora em formação, ao que passo que compõem também sua inserção no gênero docente e a trama do estilo.

No que diz respeito à voz de Juliano, também emergem as quatro modalidades, porém, sobressaem as modalidades lógicas, figurando em destaque, portanto, o mundo objetivo na dimensão das emoções. Em destaque, emerge a responsabilidade, seguida de frustração e empatia, o entrelace desse fios de emoções, por um lado, pode representar uma carga e levar a um desgaste emocional, por outro, revelam engajamento do jovem profissional, contribuído no sentido e na saúde do trabalho, conforme Clot (2007,2010). Assim, Rafaela e Juliano partilham de uma emoção em destaque: a empatia, que na ACS aparece em relação aos alunos, na ACC, por sua vez, essa aparece também na conversa entre colegas de licenciatura, de PIBID e de profissão, colocando-se no lugar um do outro em busca de respostas para os questionamentos, de alternativas diante da problemática das cenas escolhidas.

Logo, na ACC, aparecem modalidades lógicas e deônticas, sendo que predominam as lógicas na expressão das emoções dos licenciandos em diálogo um com o outro, mais uma vez, o mundo objetivo em evidência. Além da empatia em evidência no dizer de ambos os licenciandos, também aparece a incerteza em destaque na voz da Rafaela, em um posicionamento de humildade perante o colega nos seus comentários sobre as cenas escolhidas e sobre o tema de inclusão. Em par, os professores formam um tear de recursos para o agir, na imbricação da análise conjunta das cenas, de emoções como a empatia e da conversa, com suas hipóteses, questionamentos e possibilidades. Desses nós, tecem recursos como: sequência propositiva de possíveis recursos para o agir para melhorar a explicação dos termos em inglês (explicar, escrever no quadro, exemplificar com alunos); leitura de expectativas da aluna; discernimento de expectativas e intenções de participar por meio de sua interpretação dos gestos da aluna em cena; análise do impedimento tanto do propósito do professor, quanto da vontade da aluna, etc.

Portanto, no texto dos professores em formação, o fio que tece a emoção entretece o recurso para o agir na análise do trabalho docente. Quando Rafaela, por

exemplo, discorre, com modalização apreciativa, sobre a satisfação em elicitare e promover a satisfação de os alunos saberem, a partir da experiência como aluna e como professora, bem como da emoção envolta na vivência dos dois papéis, a licencianda tece um recurso para o agir: sua experiência como aluna como recursos para o agir. Outro exemplo: quando Juliano comenta sobre a disposição da aluna em participar, ao acompanhar leitura do professor, porém houve uma integração incompleta, em modalizações lógicas, com fios de surpresa, motivação, impotência e empatia, tece recursos para o agir, como uma nova visão do mundo objetivo vivido na sala de aula e revisto na ACS, bem como motivação para seguir com o propósito de integrar a aluna. Assim, nessa análise, no tear dos três mundos, são tecidas emoções no dizer dos professores em formação, bem como de recursos para o agir a partir delas e para elas, conduzindo-nos para a terceira e última questão de pesquisa.

Os recursos para o agir são tecidos a partir das emoções e vice-versa, nesse estudo, no dizer sobre o trabalho docente, em sua análise, no plano dos recursos para o agir, com os instrumentos materiais e com as capacidades mentais ou comportamentais. A emoção se mostra como fonte de recursos para o agir na medida em que é verbalizada e afinada às outras dimensões. Nas vozes entretecidas na conversa durante a ACS e a ACC, o trabalho entra em processo de reconfiguração. A partir disso, nas dimensões afetiva, cognitiva e social, emergem recursos para o agir. No âmbito material, esses recursos aparecem nos dados na ACC como a sugestão de uso do quadro e de formulários, bem como exemplificar com um aluno, para explicar um termo. Já na esfera das capacidades, surgem possibilidades de interpretação de ações e de emoções dos alunos, bem como possibilidades de agir referentes ao docente, comportamentais, como atentar para as afinidades da aluna a ser integrada na turma e estabelecer parceria com a cuidadora para esse propósito de integração.

Além disso, recursos para o agir emergem na dimensão afetiva expressos em modalizações lógicas no dizer dos professores ao apresentarem suas incertezas em movimentos de empatia ao colocarem-se no lugar do outro, na busca por compreender esse lugar ao problematizar ou sugerir ações. Dessa forma, há reconfiguração de expectativas do professor em relação a si mesmo, como ao final da ACC, ao utilizar modalização deôntica para expressar a necessidade de mais tempo para os seus propósitos de conscientização. Essa reconfiguração do trabalho se mostra recursiva no âmbito afetivo e comportamental. Por sua vez, o coletivo de trabalho, como o curso

livre e, principalmente, o PIBID, é constantemente referido na ACS e na ACC como fonte de recursos para o agir, por meio de atividades discursivas, como discussões e análises de experiências. Assim, o coletivo de trabalho aparece na fala dos licenciandos em referências pronominais como “a gente”, marcando a voz do ofício, de modo a fundamentar o gênero profissional e, por vezes, a propor a renovação desse por meio de observações próprias e marcas de estilo profissional. Assim, na voz dos colaboradores e dos teóricos, percorremos os nós do sentir, do agir, dos recursos e das reconfigurações no dizer sobre o trabalho docente.

Para além de responder as questões de pesquisa, nesse estudo, a análise nos permite considerar pontos delicados de possível desgaste emocional no trabalho e na formação docente. Responsabilidades e frustrações, por exemplo, por um lado compõem o engajamento profissional, como no caso do professores colaboradores, revelando vivacidade e sentido no trabalho, o que é salutar para o trabalhador, conforme Clot (2007, 2010), por outro, podem ser fatores de desgaste emocional e mesmo adoecimento (TRIGO et al, 2016). Nesse sentido, nos dados também percebemos movimentos de contorno de emoções que podem vir a ser contraproducentes, como a raiva e a frustração. Isso por meio da problematização e de uma mudança de atitude ou ressignificação em relação à situação geradora de raiva. No caso da Rafaela e da raiva em não saber todas as palavras, essa emoção é modificada para o contentamento e para a satisfação em consultar e em incentivar os alunos a pesquisarem, uma reconfiguração da emoção. Dessa forma, no caso de Juliano e da frustração por não cumprir um dos objetivos da aula, essa é transformada em determinação para a busca de outras possibilidades, inclusive da ajuda da colega.

A análise dos dados embasa uma necessidade de educação das emoções ao longo da trajetória escolar. Por meio de empatia, os licenciandos avaliam a dinâmica das emoções nas salas de aula da educação básica em que aparece o *bullying*, a ridicularização e uma conseqüente timidez para falar inglês na sala de aula, o que, segundo Rafaela, aumenta ao longo dos anos escolares na rede pública, e que, por consequência, diminui a aquisição e a prática da pronúncia e da conversação na língua inglesa. Na voz de Juliano, a necessidade de educação das emoções se mostra no processo de inclusão, no propósito de integrar uma aluna com deficiência, para que ela realize uma atividade em grupo, sendo necessárias atitudes dos colegas para o acolhimento, para desenvolver um sentimento de pertencimento na aluna. Na ACC,

percebemos o exercício dessa educação das emoções, na empatia na interação com o colega de profissão, o que parece que já se desenvolvia anteriormente na relação entre os colegas de PIBID, seu coletivo de trabalho. Isso nos leva para mais uma consideração a partir dos dados.

Outro argumento sustentado por esse estudo é a relevância da formação de coletivos de trabalho ao longo da graduação, os quais podem suscitar projetos de pesquisa, ensino e extensão. Nos dados ficou evidente a força do PIBID no dizer dos licenciandos colaboradores, no tear de emoções e de recursos para o agir, em sua empatia e cumplicidade. Dessa forma, vivências de coletivo de trabalho como essa são significativas na inserção do gênero profissional e na formação do estilo, no amparo para a tecelagem de emoções e recursos para o agir. Assim, vale destacar a importância de criar ou de manter condições para que essas vivências ocorram no PIBID e também no Estágio Supervisionado. Além disso, o presente estudo fundamenta a relevância de promover o pertencimento de licenciandos a coletivos de trabalho docente, de incentivar a criação de vínculos e de redes de professores. Por fim, cabe sugerir: a oferta, enquanto universidade, de um suporte para a dimensão emocional do professor, dado o pleno envolvimento dessa dimensão em seu ofício e na implicação do desenvolvimento emocional de gerações enquanto profissional. O exercício da clínica em psicologia com professores em formação, por exemplo.

Em minha formação, como impacto, o enredo dessa pesquisa ressalta a relevância de conhecer a dinâmica das emoções e dos recursos para o agir no âmbito da linguagem sobre o trabalho, de compreender as dimensões dos profissionais e de processos de reconfiguração de experiências. Isso, para além de uma questão subjetiva, como um mote social. A tessitura de recursos para o agir, como os processos de reconfiguração aqui analisados bordam contornos de esperança, de transformação, em contextos de frustrações. Nessa linha, a verbalização é constitutiva de redes de sentido e de suporte significativas em nossa saúde e em nosso desempenho profissional, em nossa responsabilidade, em nosso olhar para nós mesmos e para o outro.

Afinal, os fios das emoções fazem nós. Nós que nos apóiam. Nós que nos amarram. Os fios das emoções podem ser constitutivos de recursos para o agir ou de empecilhos para o agir, sendo a habilidade para tecer recursos para o agir a partir das emoções relevante para a formação e para o desempenho profissional, também para a saúde do trabalhador. Esse processo é perceptível nos textos analisados, sendo

desenvolvido na linguagem, por meio da conversa, sustentada por emoções como a empatia e a solidariedade do coletivo de trabalho. Esse tear se revela no entrelaçar das vozes, no coletivo de trabalho, nas redes que tecemos e que nos sustentam e que nos tecem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução por Maria Emertina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://netlli.wordpress.com/2011/09/08/obras-de-bakhtin-disponiveis-em-pdf-em-nosso-banco-de-dados/>. Acesso em: 12/2015.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BALANCIN, E. A Concepção de Trabalho no Livro do Eclesiastes. In: **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.1, n.1, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/1072/878>. Acesso em: 09/2016.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; MOREIRA, Antonio Marcos. Depressão como Causa de Afastamento do Trabalho: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental. **Revista eletrônica Psico: v. 44, n. 2**, pp. 257-262, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/11551/9644>. Acesso em 10/2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba; PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. **Redescobrimos as origens: ensino de língua estrangeira**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____; DEYES, Anthony Francis ; HOLMES, John Leslie ; SCOTT, Michael Rowland . **ESP in Brazil: 25 years of reflection and evolution**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____; Maximina M. FREIRE e Rosinda de Castro Guerra RAMOS (orgs). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

_____. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

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

COOPER, Bridget. **Empathy in education: engagement, values and achievement**. Londres: Continuum Books, 2011.

CRAMPTON, A. ; LEWIS, C. Literacy, emotion and teaching/learning body. In: **Literacies, learning and the body: putting theory and research into pedagogical practice**. New York: Routledge, 2016.

CRESWELL, John. ROSA, Sandra M. (trad.). **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa – escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade docente e desenvolvimento**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. 2. ed. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

_____; CORRÊA, Francini Percinoto Poliseli SILVA, Alessandra Augusta Pereira. Representações de professores-formadores em textos produzidos sobre o seu trabalho. **Eutomia**, v. 1, n. 15, p. 338-357, 2015.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. (Dissertação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia P. (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 33-55.

_____. MEDRADO, Betânia P. Para não dizer que não falei “das cores”: ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, Betânia P. (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.233-250.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Resilient teachers, resilient schools – building and sustaining quality in testing times**. London: Routledge, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, Vol.2. p.69-99.

DOURADO, Maura Regina (Coord.); GOMES, Alyne Raíssa Belarmino; SILVA, Eduardo Oliveira da; ROLIM, Janaíne dos Santos; DINIZ, Raianne Leite; PÊ, Rayssa Bezerra. **As multifaces do ‘sentir’ na formação do professor**. Resumo disponível em:

<http://pibidletrasinglesufpb2015.blogspot.com.br/2015/12/as-multifaces-do-sentir-na-formacao-do.html> Publicado em dezembro de 2015. Acesso em 01/2016.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In. MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004, p.57-80.

FREUDENBERGER, Francieli. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015.542fl. Tese – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GATTO, Vanessa Bianchi; CORRÊA, Marcia Cristina. Representações da ação profissional docente:(des) construções via processos de interação linguageiros na trajetória da formação. **Scripta**, v. 19, n. 36, p. 173-200, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **A inteligência emocional: porque ela pode ser mais importante que o QI**. Tradução por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: BOSI, Alfredo (org). **Melhores poemas - Ferreira Gullar**. São Paulo: Global Editora, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Fundamentação teórico-linguística da sociologia** (Obras escolhidas de Jürgen Habermas; 1). Lisboa: Edições 70, 2010.

HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2a. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Oficina de Leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LEITÃO, Liane Velloso. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. Dissertação de mestrado em Linguística. Paraíba: UFPB, 2015.

LANFERDINI, Priscila Azevedo. As concepções formativas e as prescrições ao trabalho docente textualizadas no regulamento do pibid. **Revista X**, v. 1, 2015.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2015.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, EDUEL, 2004.

_____. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: II EPED, 2010, São Paulo. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo : Editora Paulistana, 2010.

MAIA, Angélica Araújo; DOURADO, Maura Regina. Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. **Revista Ao Pé da Letra**, v.17.1, 2015

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos *et.al.* **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. P. 77-97.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria De Matos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. IN.: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e Educação: O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.17-42.

_____: BRONCKART, Jean-Paul. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília dos Santos (Orgs.) **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In.: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

MARIOTTI, Humberto. **O conhecimento do conhecimento: a filosofia de Espinosa e o Pensamento Complexo**. Revista Thot (São Paulo) 67:25-33, 1997.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B.P.; C.L.(orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p.151-169, 2012.

_____; DANTAS, Rosycléa. Uma leitura interacionista sociodiscursiva do ensino de inglês a alunos com deficiência visual: representações de uma professora. **Eutomia**, v. 1, n. 14, p. 221-239, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, Rosycléa. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. In: **Revista Investigações – Linguística**

v. 27, n. 2 (2014). Disponível em:
<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/issue/view/63/showToc>.
Acesso 10/2016.

MILLER, Inês K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 99-121.

MOITA LOPES, Luíz Paulo. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.85-107.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P (orgs). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p.11-24.

MORSCHER, Aline; PACHECO, Ariele B.; HEBERT, Fabio; RAMOS, Maria C.; GOMES, Rafael da S.; ALMEIDA, Ueberson R. Relação “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In: **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, ES: EDUFES, 2014, p. 83-98. Disponível em:
<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/850/1/livro%20edufes%20Trabalho%20docente%20e%20poder%20de%20agir%20cl%C3%ADnica%20da%20atividade%2c%20devires%20e%20an%C3%A1lises.pdf> . Acesso em 04/2016.

NOUROUDINE, Abdalah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In.: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-30.

PEREIRA, Márcia A. **Amei essa aula!: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa**. 2011. 213fl. Dissertação – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

POTKAY, Adam; AUBERT, Eduardo (trad.). **A história da alegria: da Bíblia ao Romantismo tardio**. São Paulo: Globo, 2010.

REDDY, William M. **The navigation of feeling: a framework for the history of emotions**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

REICHMANN, Carla Lynn. Constructing communities of practice through memoir and journals. In: BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.L.; PEYTON, J. K. (Org). **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning**. San Francisco: TESL_EJ Publications, 2009, p.44-62.

_____(org). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos – escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

RETZ, Raquel de Godoy. **A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência: um estudo sobre os estágios** ' 01/05/2012, 199 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , São Paulo, Biblioteca Depositária: Puc / Monte Alegre.

RICOEUR, Paul. **Time and Narrative – volume 1**. Tradução por Kathleen Mclaughlin e David Pellauer. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

_____. **Percursos do reconhecimento**. Tradução por Nicolás Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

ROSEMBERG, Dulcinea S.; RONCHI, Jair F.; BARROS, Maria E. B. (orgs); **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória, ES: EDUFES, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/850/1/livro%20edufes%20Trabalho%20docente%20e%20poder%20de%20agir%20cl%C3%ADnica%20da%20atividade%2c%20devires%20e%20an%C3%A1lises.pdf> . Acesso 04/2016.

SANTOS, Antonio Felipe Aragao dos. **A manifestação da relação de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente** ' 01/11/2011, 175 f. Mestrado Acadêmico Em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Ceará , Fortaleza, Biblioteca Depositária: Ciências Humanas.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Ann Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

SCHAEFFER, Francis. **Genesis in Space and Time**. Illinois: InterVarsity Press, 1972.

SÉVÉRAC, Pascal. O conhecimento como o mais potente dos afetos. In: MARTINS, André (Org). **O mais potente dos afetos – Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SPENCER, Louise Cervo. O que um professor em formação tem a dizer sobre a profissão docente? **Signos**, v. 36, n. 2, 2016.

SPINOZA, Benedict; **On the improvement of the understanding/The ethics/Correspondence**. Tradução por Robert Elwes. New York: Dover publications, inc., 1955.

STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês** ' 01/05/2012 388 f. Doutorado em Estudos Da Linguagem, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina , Londrina, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Uel.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. e SOBOLL, Lis (Orgs.) **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011, p.132-166.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In.: **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução por Francisco Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, p.56-111, 2014.

TRIGO, Telma R.; TENG, Chei T.; HALLAK, Jaime E. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. In: Revista de Psiquiatria Clínica 34 (5); Janeiro de 2007, p. 223-233 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Teng_Tung/publication/247853585_Sndrome_de_burnout_ou_estafa_profissional_e_os_transtornos_psiquitricos/links/541798c60cf2218008bee952.pdf . Acesso 04/2016.

VALSECHI, Marília Curado; KLEIMAN, Angela B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, MS, v.8, m.15, jan.jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3146/1752> Acesso em 03/2015.

VIGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução por : José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WIERZBICKA, Anna. **Emotions across languages and cultures: diversity and universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, intitulada “Entre agir, sentir e devir professor: uma análise de autoconfrontações em estágio supervisionado em língua inglesa à luz do interacionismo sociodiscursivo e das ciências do trabalho”, é sobre formação e trabalho docente e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Simone Grams Land, aluna do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann.

O objetivo do estudo é investigar processos de ressignificação do agir, sentir e devir docente por licenciandos durante o estágio supervisionado em escola básica no curso de licenciatura em língua inglesa, por meio da linguagem em relatos reflexivos e sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

A finalidade deste trabalho, portanto, é contribuir para a formação profissional dos docentes durante o Estágio Supervisionado, participantes da pesquisa, ao analisar o próprio agir. Dessa forma, esse projeto visa a acrescentar aos estudos em Linguística Aplicada nessa área, em benefício do desenvolvimento do campo de formação de professores, e assim também das comunidades atendidas por esses profissionais.

Solicitamos a sua permissão para a filmagem de uma aula de regência do/a estagiário/a _____, em que o foco será o professor em formação que aceitou colaborar por meio de um relato reflexivo e de sessão de autoconfrontação (em que assiste e comenta sobre o vídeo), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Educação. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome da escola será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa pode vir a gerar algum desconforto e tensão em função da filmagem, não oferecendo outros riscos previsíveis para a saúde dos envolvidos.

Esclarecemos que a permissão da realização desse estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a autorizar as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não autorizar a realização desse estudo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e autorizo a realização da pesquisa e a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____, João Pessoa, dia__ de _____ de 2016

Assinatura do diretor da Escola _____

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, inclusive em caso de urgência, favor ligar para a pesquisadora responsável: Simone Grams Land - telefone: (83) 99819 7545 ou (83) 998677087. Endereço: Av. Goiás, Residencial Estilo Jardins, Bairro dos Estados, João Pessoa. E-mail: si_land@yahoo.com.br

Ou ainda, para esclarecimento de dúvidas, reclamações ou denúncias, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 hs. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente, _____, João Pessoa, dia__ de _____ de 2016

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, intitulada “Entre agir, sentir e devir professor: uma análise de autoconfrontações em estágio supervisionado em língua inglesa à luz do interacionismo sociodiscursivo e das ciências do trabalho”, é sobre formação e trabalho docente e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Simone Grams Land, aluna do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Carla Lynn Reichmann.

O objetivo do estudo é investigar processos de ressignificação do agir, sentir e devir docente por licenciandos durante o estágio supervisionado em escola básica no curso de licenciatura em língua inglesa, por meio da linguagem em relatos reflexivos e sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

A finalidade deste trabalho, portanto, é contribuir para a formação profissional dos docentes durante o Estágio Supervisionado, participantes da pesquisa, ao analisar o próprio agir. Dessa forma, esse projeto visa acrescentar aos estudos em Linguística Aplicada nessa área, em benefício do desenvolvimento do campo de formação de professores, e assim também das comunidades atendidas por esses profissionais.

Solicitamos a sua colaboração para a produção de dois relatos reflexivos e para a filmagem de uma aula de regência e sessões de autoconfrontação - assistir ao vídeo da sua aula e comentá-lo, depois assistir a uma cena escolhida juntamente com seu(sua) colega, sendo essas sessões filmadas - como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa pode vir a gerar algum desconforto e tensão em função da filmagem, não oferecendo outros riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão 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 via desse documento.

_____, João Pessoa, dia__ de _____ de 2016

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, inclusive em caso de urgência, favor ligar para a pesquisadora Simone Grams Land - telefone: (83) 99819 7545 ou (83) 998677087. Endereço: Av. Goiás, Residencial Estilo Jardins, Bairro dos Estados, João Pessoa. E-mail: si_land@yahoo.com.br

Ou ainda, para esclarecimento de dúvidas, reclamações ou denúncias, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 hs. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

_____, João Pessoa, dia__ de _____ de 2016

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 3

Roteiro para produção de relato reflexivo anterior à sessão de autoconfrontação

Para melhor conhecer você, sua história, seu perfil como professor(a), gostaria de solicitar que escrevesse um breve relato sobre sua formação docente, a partir de experiências, tecendo reflexões, especialmente, a respeito das seguintes perguntas:

- a) O que foi decisivo para a sua escolha profissional?
- b) Que experiências foram marcantes na sua formação docente como aluno(a) e como professor(a)?
- c) O que foi relevante para a sua aquisição da língua inglesa? Por quê?
- d) Você já se filmou ou foi filmado(a) em sala de aula? Se sim, como foi essa experiência?
- e) Quais são suas expectativas, anseios, receios ao ser filmado(a) em aula?

Grata,
Simone Grams Land
Mestranda em Linguística - UFPB
si_land@yahoo.com.br

APÊNDICE 4

Roteiro para produção de relato reflexivo pós-autoconfrontação

Com o objetivo de tecer reflexões acerca das sessões de autoconfrontação simples e cruzada, comente sobre a experiência de se ver e ouvir atuando em sala de aula, sobre como você agiu e se sentiu como professor(a) de inglês, sobre seus conflitos, dilemas e possibilidades de trabalho.

Mais algumas informações

Pseudônimo escolhido para a pesquisa:

Idade:

Naturalidade:

Residência (cidade):

Ano de ingresso no curso de Letras:

Há graduados na família? () sim () não

Se sim, em que curso(s)?

Experiências profissionais (onde, quando e por quanto tempo):

Experiências em projetos acadêmicos (onde, quando, por quanto tempo, enfoque):

Ano de ingresso no PIBID:

Experiências marcantes de ensino:

Experiências marcantes de contato com a língua inglesa:

Como você se sente enquanto aprendiz de língua inglesa?

Como você se sente enquanto professor(a) de língua inglesa?

APÊNDICE 5

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Indicação dos falantes	P: Pesquisadora J: Juliano R: Rafaela	J: Para. P: Uhum, R: Ela não quis ficar no grupo, não foi?
Pausas	...	J: Talvez, sabe o que.... sei lá se fosse colocado a palavra “gender”...
Ênfase	MAIÜSCULAS	J: Mas tu tentou só com UMA palavra.... não foi?
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	J: Foi o que tava mais próximo dela e porque um aluno, esse grande, ele é MUITO bom em inglês, sabe, assim, ele é be:m...né?
Interrogação	?	J: Né? Acolhessem... exato... Aí, o que você acha?
Segmentos incomprensíveis	(...)	J: Ela teria... (...)
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	P: É isso, então? Tá... vamo ver, então, da/do/a cena que o Juliano escolheu...
Comentário do transcritor	((comentário)))	10:44 – R: Para. ((risos)) Foi, isso aí foi interessante que foi algo que surgiu na hora, porque ele tinha um irmão, mas era um irmão só por parte de pai, realmente há uma diferença, né?
Discurso reportado	“discurso reportado”	R: Para. Ah, você viu que um menino me chamou, né? Ah... “Rafaela”, eu disse: “Just a minute”. Agora foi que eu me toquei o QUÃO mais complicado é numa sala de aula TÃO cheia assim...
Superposição de vozes	[superposição	R: [Qual aluno ela tem mais contato... P: [É...

Quadro 5.1 – Quadro de notações adaptado de Dionísio (2001).

APÊNDICE 6

Situações de trabalho	Emoções		Recursos para o agir
	Professora	Alunos	
Diversidade de opinião na escola.	Determinação.		Ensinar o que se acredita; escutar os alunos e promover a escuta entre elas.
Família.	Determinação.		Imagens.
Dar aula em dupla – importância da parceria.	Apreço.		Usar a dupla.
Informação equivocada quanto à presença de aluna com necessidades especiais.	Frustração.		Ajuda da professora colaboradora.
Atuação do PIBID na escola.	Apreço.		Trabalho coletivo.
Organização do quadro.	Insatisfação.		Orientação da professora de estágio quanto à hierarquia das informações.
Dificuldades de os alunos realizarem tarefa que não foi antecipada.	Frustração.		Ajuda de outros professores.
Ver-se em aula.	Satisfação em aprender.	Um aprendizado.	
Tentativa de fazer com que os alunos perguntem.	Empatia.	Constrangimento.	Adaptação de plano de aula.
Desafio de fazer o aluno de escola pública participar.	Determinação.	Insegurança.	Percepção; técnica de fazer com que os alunos falem em <i>grupo</i> ;
Uma das palavras cruzadas sem dica.	Satisfação pela descoberta dos alunos.	Curiosidade e satisfação na descoberta.	Motivação para a elaboração de tarefas semelhantes.
Correção do exercício.	Empatia.	Insegurança na pronúncia das palavras.	Relevância da revisão para praticar mais.

Quadro 5.2 - Mais situações de trabalho, emoções e recursos para o agir na ACS da Rafaela

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 2ª Reunião realizada no dia 17/03/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“ENTRE AGIR, SENTIR E DEVIR PROFESSOR: UMA ANÁLISE DE AUTOCONFRONTAÇÕES EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO”**, da pesquisadora Simone Grams Land. Prot. nº 024/16. CAAE: 53233916.9.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Teresa Cristina Cunha
Mat. SIAPE 0331417
CEP-CCS-UFPB