

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA –
PROLING
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS
SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

MARIANA PÉREZ

**CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE:
O USO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

João Pessoa – PB

2014

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

MARIANA PÉREZ

**CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE:
O USO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA NA FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira

João Pessoa – PB

2014

P438c Pérez, Mariana.

Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da
instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua
inglesa / Mariana Pérez. - João Pessoa, 2014.

199 f.: il. -

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.

Tese (Doutorado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística. 2. Formação docente. 3. Interacionismo
sociodiscursivo. 4. Instrução ao Sócia. 5. Línguas Estrangeiras.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

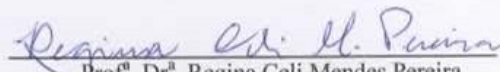
MARIANA PÉREZ

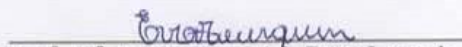
**CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O AGIR DOCENTE:
O USO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

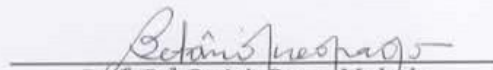
Data de aprovação: 19 / 08 / 2014

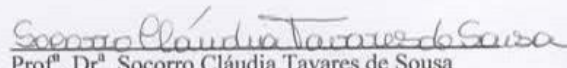
BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba/UEPB
Orientadora


Prof.ª Dr.ª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará/UFC
Examinadora Externa


Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
Examinador Externo


Prof.ª Dr.ª Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba/UEPB
Examinadora Interna


Prof.ª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba/UEPB
Examinadora Interna

Dedico este trabalho aos meus
(ex-) alunos-professores.

AGRADECIMENTOS

Às professoras de inglês e alunos-professores participantes deste trabalho, por aceitarem o convite, e, principalmente, pela confiança, pela generosidade e parceria;

À professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, orientadora desta tese, por me acompanhar em mais este percurso, de forma competente e ética, com seu olhar sempre investigativo, ponderado, respeitoso e humano;

Às professoras Betânia Passos Medrado e Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pela leitura do texto e contribuições valiosas na banca de qualificação;

À minha família, pelo apoio em todos os meus projetos e sonhos;

A Clara, amiga de longas datas - com quem conto sempre, não importando o tempo nem a distância - por se disponibilizar para ler cuidadosamente o trabalho na reta final;

A Arthur Lucena, por, mais uma vez, elaborar belas imagens para meus trabalhos, traduzindo meus rabiscos;

Aos membros do Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras/UFPB, pelo suporte e incentivo, especialmente, a Ana Carolina Bastos e Anderson Alves de Souza;

Às professoras com quem tenho o prazer de compartilhar o ambiente 16, Elizabeth Souto Maior, Lúcia Nobre e Maria Luiza, por me cederem o ambiente em vários horários;

Às amigas Kátia, Francieli, Elizabeth, Andrea e María, pelos cafés ao longo do caminho. A Kátia Fraga, de forma especial, agradeço pelo resumé, pela leitura cuidadosa do texto e incentivo! A Francieli Martiny, agradeço, ainda, pelas discussões teóricas;

Aos amigos e colegas do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho – GELIT/CNPq/UFPB, pelas ricas discussões e intervenções mesmo nas poucas reuniões de que consegui participar durante o percurso de escrita.

RESUMO

Esta tese se vincula ao campo da Linguística Aplicada, no escopo das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), propondo-se a contribuir com o debate sobre a compreensão do trabalho docente e a formação inicial do professor de línguas (inglês) com respaldo no enquadre teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), na interface da linguagem e trabalho, em uma interlocução com as Ciências/Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade. A investigação, de base qualitativa, orienta-se por princípios da pesquisa ação, dado seu caráter intervencionista em um contexto de estágio supervisionado de um curso de Letras-Inglês de uma universidade pública no estado da Paraíba. Essa proposta se constitui em uma adaptação didática do método de Instrução ao Sósia (CLOT, 2007, 2008) em situação de formação docente, cujo objetivo geral investigou sua utilização como prática discursiva potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para reflexão e desenvolvimento do professor. Nesse sentido, buscamos, especificamente, identificar os conteúdos temáticos mobilizados nas entrevistas e textos escritos analisados; investigar a configuração das representações dos graduandos sobre o trabalho docente; e formular possibilidades de utilização didática da Instrução ao Sósia. Partimos da tese de que os textos escritos produzidos a partir de uma adaptação didática da Instrução ao Sósia a um contexto de formação docente evidenciam o processo de apropriação de diferentes aspectos do *métier* e de (re)construção de representações docentes. Realizamos três (03) sessões de Instrução ao Sósia, em que participaram, além da pesquisadora, quatro (04) graduandos, alunos de estágio supervisionado, e três (03) professoras de inglês, sendo duas (02) professoras da rede regular de ensino e a terceira, uma das graduandas participantes que já atuava na docência. A análise dos doze (12) textos produzidos pelos participantes indicou a reconfiguração das representações dos graduandos sobre a atividade educacional e a apropriação de diversos aspectos relacionados ao *métier* em um movimento de problematização/avaliação desse trabalho e de deslocamento do graduando da posição de aluno para uma projeção na posição de professor. No que se refere à dimensão propositiva da tese, apresentamos propostas de atividades práticas a serem utilizadas na formação docente a partir dos textos gerados na pesquisa.

Palavras-chave: Instrução ao Sósia; Formação Docente; Representações; Interacionismo Sociodiscursivo; Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

This doctoral research is situated in the field of Applied Linguistics and aims at contributing to the discussions on teacher's work and initial (English language) teacher education under the perspective of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). It addresses the relationship between language and work considering theoretical contributions from Work Sciences/Psychology and the Clinic of Activity. This qualitative investigation is oriented by principles of action research given the intervention implemented with student-teachers doing an undergraduate teacher education course at a public university in the state of Paraíba, Brazil. The intervention proposal involves the adaptation of the Instruction to the Double method (CLOT, 2007, 2008) to a teacher education context, aiming at investigating its use as a discourse practice that can foster the (re)construction of student-teachers' representations on teacher's work, contributing to their reflection and professional development. Our specific objectives are to identify the thematic contents that emerged in the interviews and written productions analyzed; to investigate the configuration of the student-teachers' representations on the teachers' work and to produce didactic activities using the texts generated through the Instruction to the Double. Our main thesis is that the written texts produced in this adaptation of the Instruction to the Double to a teacher education context indicate the appropriation process of different aspects of the *métier* and the (re)construction of the student-teachers' representations on the educational activity. We carried out three (03) Instruction to the Double sessions, in which the researcher, four (04) undergraduate students – in their internship period - and three (03) English language teachers took part. Two (02) of these teachers were school teachers and the third one was one of the undergraduate students participating in this study who already had some practical experience as a teacher. The analysis of the twelve (12) texts written by the participants shows the reconfiguration of the student-teachers' representations on the educational activity and the appropriation of different aspects related to the *métier* through the evaluation of the teachers' work and the (re)positioning of the student-teachers - shifting from a student's to a teacher's perspective - by projecting themselves in the teacher's role. With regard to the implementation of our proposal to teacher education courses, we present the activities we developed by using the texts generated in this study.

Keywords: Instruction to the Double; Teacher Education; Representations; Sociodiscursive Interactionism; Foreign Languages.

RÉSUMÉ

Cette thèse s'associe au champ de la Linguistique Appliquée, dans le domaine des recherches développées par le GELIT/UFPB, et se propose à contribuer au débat sur la compréhension du travail enseignant et la formation initiale des professeurs de langue (anglais), prenant comme axe d'études le cadre théorique-méthodologique de l'Interactionisme Socio-discursif (Bronckart, 1999, 2006, 2008) à l'interface du langage et du travail et en interlocution avec les Sciences/Psychologie du Travail et la Clinique de l'Activité. La recherche, de base qualitative, se définit comme recherche-action étant donné son caractère interventionniste dans un contexte de stage du cours de Lettres-Anglais d'une université du Paraíba. Ce travail est une adaptation didactique de la méthode d'Instruction au Sosie (CLOT, 2007, 2008) en situation de formation enseignante dont le but général a été celui d'analyser son utilisation comme pratique discursive potentialisatrice de la (re)construction de représentation sur le travail enseignant, ce qui contribue à la réflexion et à l'évolution de l'enseignant. Dans ce sens, nous avons spécifiquement cherché à : identifier les contenus thématiques présents dans les entretiens et aussi sur les textes écrits analysés ; examiner la configuration des représentations des étudiants en fin de formation sur le travail enseignant par rapport à l'utilisation didactique de l'Instruction au Sosie. Nous proposons comme thèse que les textes écrits produits à partir d'une adaptation didactique de l'Instruction au Sosie au contexte de formation enseignante révèlent le processus d'appropriation de différents aspects du *métier* ainsi que celui de (re)construction de représentations enseignantes. Nous avons réalisé trois entretiens d'Instruction au Sosie avec la participation de la chercheuse, de quatre (4) étudiants en fin de formation inscrits dans la discipline de stage et de trois (3) professeurs d'anglais, dont deux (2) travaillant dans le réseau public d'enseignement et la troisième, l'une des étudiantes ayant déjà vécu une expérience professionnelle d'enseignement. L'analyse des douze (12) textes produits par les participants a signalé la reconfiguration des représentations des étudiants sur l'activité enseignante et l'appropriation de différents aspects concernant le métier à travers un mouvement de questionnements/évaluation de ce travail et de déplacement du rôle d'étudiant vers celui de professeur. En ce qui concerne la dimension propositive de thèse, nous présentons des suggestions d'activités pratiques à être utilisées dans la formation enseignante à partir des textes produits dans la recherche.

Mots-clés : Instruction au Sosie ; Formation Enseignante ; Représentations, Interactionisme Socio-discursif ; Langues Étrangères.

[...] et c'est particulièrement vrai pour l'enseignement, l'acte quotidien de travail est intrinsèquement « civique » et engage chacun dans les dilemmes du juste et de l'injuste, et même du bien et du mal. L'objet du travail n'est pas de produire un bien matériel. Dans l'enseignement, l'acte même de travail traduit un engagement vis-à-vis d'autrui et des institutions, dans un souci de transmission qui rend chaque professionnel comptable du rapport entre générations. Ainsi, les critères du travail bien fait sont beaucoup plus difficiles à trancher que dans l'industrie. Enseigner c'est simultanément être comptable du savoir, de l'histoire d'une discipline et de l'histoire de chaque élève. Le moins qu'on puisse dire, c'est que c'est très compliqué aujourd'hui (CLOT, 2012).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Elementos básicos do trabalho do professor (MACHADO, 2007, p. 92) ...	38
Quadro 2: Proposta do ISD de três níveis de análise textual	50
Quadro 3: Tipos de discurso (adaptado de BRONCKART, 1999, p. 157)	52
Quadro 4: Categorias da Semântica do Agir (cf. BRONCKART; MACHADO, 2004)	55
Quadro 5: Professores de inglês participantes da pesquisa.....	61
Quadro 6: Textos analisados na tese.....	63
Quadro 7: Trechos de avaliação/problematização e projeção nos textos reflexivos de Clara.....	130
Quadro 8: Movimentos de avaliação e projeção no texto reflexivo 1 de Taís	132
 Figura 1: Etapas de geração dos textos para a pesquisa	 62
Figura 2: Planos de apropriação do <i>métier</i> materializados a partir da Instrução ao Sósia	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A ANÁLISE DO TRABALHO DO PROFESSOR E AS CONTRIBUIÇÕES DO ISD.....	28
1.1 A ANÁLISE DO TRABALHO DO PROFESSOR: ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES	28
1.1.2 TRABALHO PRESCRITO, REALIZADO E REAL DA ATIVIDADE.....	29
1.1.3 CONTRIBUIÇÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	31
1.1.4 A TRIÁDE COMO UNIDADE PARA ANÁLISE DO TRABALHO.....	36
1.2 A INSTRUÇÃO AO SÓSIA	39
1.3 O ISD: CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	44
1.3.1 CATEGORIAS PARA ANÁLISE	49
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	57
2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
2.2 OS PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS E TEXTOS ANALISADOS NA TESE.....	61
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GERAÇÃO DOS DADOS: O ‘REAL’ DA PESQUISA	64
2.3.1 SOBRE A APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS E MANUTENÇÃO DA SITUAÇÃO DE SÓSIA:	64
2.3.2 SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS GRADUANDOS DURANTE AS ENTREVISTAS DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA, A TRANSCRIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS GERADOS ORALMENTE:	68
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	69
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE	71
3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS: QUEM ESCREVE? ONDE? PARA QUEM? POR QUÊ? PARA QUÊ?	71
3.1.1 A PESQUISADORA E A CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA COM A INSTRUÇÃO AO SÓSIA	76

3.2 DE QUE TRATAM OS TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS) GERADOS PELO USO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO?	84
3.2.1 CONTEÚDO TEMÁTICO 1: A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO EXERCÍCIO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA E A PERCEPÇÃO DE ACESSO À VISÃO DO PROFESSOR A PARTIR DO INSTRUMENTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA	87
3.2.2 CONTEÚDO TEMÁTICO 2: ELEMENTOS CONSTITUINTES E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DO PROFESSOR (Cf. CAP. I) QUE, COM O SÓZIA, VÊM À TONA.....	92
3.2.3 CONTEÚDO TEMÁTICO 3: COMPARAÇÃO ENTRE DIFERENTES REALIDADES/CONTEXTOS EDUCACIONAIS	100
3.2.4 CONTEÚDO TEMÁTICO 4: QUESTÕES TEÓRICAS QUE OS GRADUANDOS ESTÃO DISCUTINDO/DISCUTIRAM NA GRADUAÇÃO..	102
3.2.5 CONTEÚDO TEMÁTICO 5: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO/ESTÁGIO OU DA ENTRADA NA PROFISSÃO	109
3.2.6 CONTEÚDO TEMÁTICO 6: O GRADUANDO NA CONDIÇÃO DE SÓZIA	112
3.2.7 CONTEÚDOS TEMÁTICOS NOS TEXTOS SOBRE A PROFESSORA BRENDA	118
3.3 O QUE MAIS NOS DIZEM OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS MOBILIZADOS NOS TEXTOS ESCRITOS GERADOS A PARTIR DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA?	126
3.3.1 OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS E OS PLANOS DE APROPRIAÇÃO DO <i>MÉTIER</i>	127
3.3.2 AVALIAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO E PROJEÇÃO NOS TEXTOS ESCRITOS.....	129
3.4 POSSIBILIDADES DE USO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA NA GRADUAÇÃO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – PLANO DE CURSO COM PROPOSTA DE USO DE PROCEDIMENTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS.....	164
APÊNDICE B – NOTAÇÃO UTILIZADA PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	168
APÊNDICE C – EMAIL DE CONVITE PARA A PESQUISA	169
APÊNDICE D – CONTEÚDOS TEMÁTICOS MOBILIZADOS NA ENTREVISTA DA PROFESSORA ANA.....	170

APÊNDICE E – AÇÕES /CONTEÚDOS TEMÁTICOS MATERIALIZADOS NA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA E TEXTOS REFLEXIVOS	
1 DOS GRADUANDOS	172
ANEXO 1 – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS -LÍNGUA INGLESA DA UFPB – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE 2006	176
ANEXO 2 – TEXTO REFLEXIVO 1 – GRADUANDO THOMAS (SOBRE PROFESSORA ANA).....	178
ANEXO 3 – TEXTO REFLEXIVO 2: GRADUANDO THOMAS (SOBRE PROFESSORA CAMILA)	180
ANEXO 4 – TEXTO REFLEXIVO 3 – GRADUANDO THOMAS (SOBRE PROFESSORA BRENDA).....	183
ANEXO 5 – TEXTO REFLEXIVO 1 – GRADUANDA CLARA (SOBRE PROFESSORA ANA)	184
ANEXO 6 – TEXTO REFLEXIVO 2 – GRADUANDA CLARA (SOBRE PROFESSORA CAMILA).....	185
ANEXO 7 – TEXTO REFLEXIVO 3 – GRADUANDA CLARA (SOBRE PROFESSORA BRENDA)	187
ANEXO 8 – TEXTO REFLEXIVO 1 – GRADUANDA TAÍS (SOBRE PROFESSORA ANA)	189
ANEXO 9 – TEXTO REFLEXIVO 2 – GRADUANDA TAÍS (SOBRE PROFESSORA CAMILA)	191
ANEXO 10 – TEXTO REFLEXIVO 3: GRADUANDA TAÍS (SOBRE PROFESSORA BRENDA)	193
ANEXO 11 – TEXTO REFLEXIVO 1 – GRADUANDA BRENDA (SOBRE PROFESSORA ANA).....	195
ANEXO 12 – TEXTO REFLEXIVO 2 – GRADUANDA BRENDA (SOBRE PROFESSORA CAMILA)	198
ANEXO 13 – COMENTÁRIO ESCRITO – GRADUANDA BRENDA (SOBRE SUA PRÓPRIA ENTREVISTA).....	200

INTRODUÇÃO

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado o que *eles realmente são e fazem*. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 36, grifos dos autores)

É evidente a atenção que vem sendo dada, em nosso país, à Educação e, em especial, à formação e tentativa de valorização dos professores, tanto no que se refere às leis, acordos e políticas públicas¹ com esse foco, quanto ao crescente número de pesquisas voltadas para o trabalho² e formação docentes, sendo esta considerada como uma das condições principais para a melhoria da qualidade da Educação e consequente melhoria na vida social das pessoas.

Nesse amplo contexto da Educação e formação de professores, que tem passado por mudanças significativas nos últimos anos, voltamos o nosso olhar, de forma mais específica, à área de Línguas Estrangeiras (LE) – Língua Inglesa. É importante destacar que o ensino de língua estrangeira no Brasil vivencia atualmente um momento de reflexões e redirecionamento impulsionados pela dificuldade vivenciada por alunos brasileiros em nível de graduação de participarem do programa de intercâmbio acadêmico internacional, criado pelo Governo Federal, Ciência sem Fronteiras³. A constatação de que os estudantes

¹ Embora não seja nosso foco analisar a legislação ou políticas públicas sobre a formação do professor, citamos aqui, apenas a título de ilustração, alguns documentos dos últimos anos, que enfatizam a formação como relevante para a melhoria da educação: o documento publicado pela CONSED em 2006, intitulado “*O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*” (CONSED; UNESCO, 2007); o *Marco de Ação de Dakar* (UNESCO; CONSED 2001), que estabelece, no que se refere à formação de professores, a necessidade de melhoria do status, autoestima e profissionalismo dos docentes (p. 9); o Plano Nacional da Educação (PNE) que enfatiza a importância do docente, na seção intitulada *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* (MEC, 2000, p. 73), ligando a melhoria da qualidade da educação formal à valorização do magistério, que se dá através da formação inicial e continuada e das condições de salário, trabalho e carreira (estando essas questões também previstas nas metas do PNE (2011-2020); o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (MEC, 2009, p. 7), entre outros.

² Faz-se importante ressaltar que, como afirma Moraes (2003, p. 8, apud GOMIDE, 2007, p. 5), esses “[...] lineamentos harmonizam-se com os interesses de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível”. Em outras palavras: essas mudanças e interesse pela Educação são fomentados pela aplicação da lógica de mercado aos sistemas de educação, como aponta Machado (2007, p. 89). É nesse contexto que o trabalho docente se configura mais fortemente como objeto de pesquisa de diversas áreas, entre elas a Linguística Aplicada e as Ciências do Trabalho.

³ O Programa constitui-se como uma ação conjunta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), através de suas respectivas agências de fomento, a saber, CNPq e CAPES. Para mais informações, vide sítio do Programa: www.cienciasemfronteiras.gov.br

brasileiros, de forma geral, não têm domínio das línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa⁴, que lhes permita participar de programas como o citado, levou o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e CAPES, a criar o Programa Inglês sem Fronteiras⁵ (ISF) que tem despertado a atenção nacional e incentivado discussões, pesquisas e ações na área de línguas estrangeiras, referentes aos objetivos do ensino da LE na escola, processos de ensino-aprendizagem presencial e a distância, além, certamente, do foco na formação (linguística, pedagógica, política, profissional) do professor de línguas e da própria discussão sobre sua profissionalização.

Desde os anos 1940⁶ (MOITA LOPES, 2009), a Linguística Aplicada (LA), campo a que esta pesquisa se vincula, tem se debruçado sobre questões as mais diversas,⁷ desde o ensino das línguas propriamente dito, em termos de processos de ensino-aprendizagem⁸ –

⁴ Ver, por exemplo, reportagem veiculada pela Folha de São Paulo no dia 26 de julho de 2012, intitulada “Inglês ruim faz aluno perder bolsa em universidade top”, de Fabio Takahashi. Como exemplo mais recente, ver artigo publicado em Carta Capital, no. 796, de 23 de abril de 2014, intitulado “O muro da língua”, de Thaís Paiva.

⁵ O programa foi instituído pela Portaria Ministerial n. 1.466 de 18 de dezembro de 2012. Para mais informações sobre os objetivos e ações do ISF, vide sítio oficial do programa: isf.mec.gov.br. A partir de 2014, o Programa deverá envolver outros idiomas estrangeiros, passando a se denominar Idiomas sem Fronteiras.

⁶ Como aponta Moita Lopes (2009), embora o interesse pelo ensino de línguas seja uma preocupação bastante antiga, enquanto área, a Linguística Aplicada começa nos anos 1940, sendo a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) fundada em 1964. No Brasil, em 1970, é criado o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), e o I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada acontece em 1983 na UNICAMP (KLEIMAN; HENRIQUES; CAVALCANTI, 1989). O segundo volume dos anais desse congresso (de um total de três) focaliza o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (KLEIMAN; HENRIQUES; CAVALCANTI, op. cit.).

⁷ Entendemos que o foco e metodologias das investigações no campo da Linguística Aplicada (LA) têm a ver com a própria (re)definição desse campo do conhecimento a partir de viradas epistemológicas ao longo de sua existência (cf. ALMEIDA FILHO, 1991, 2008; CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 1990; CELANI, 1992; SCHMITZ, 1992; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007; ROTH, MARCUZZO, 2008, ARCHANJO, 2011, entre outros). Antes vista como tendo um cunho fortemente aplicacionista (com aplicação das teorias linguísticas, advindas da Linguística Teórica), a LA se assume como campo de grande pluralidade teórico-metodológica, entendendo-se como interdisciplinar, transdisciplinar ou até mesmo indisciplinar, nas palavras de Moita Lopes (2006), defendendo a necessidade de uma visão plural dos fenômenos sociais (construídos na e pela linguagem), exigida pela sua complexidade (cf. MOITA LOPES, op. cit., SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, entre outros). Focalizamos aqui a questão da formação docente e ensino de línguas, pelo foco do nosso trabalho, mas enfatizamos que a LA, atualmente, especialmente no Brasil, tem também preocupações que se distanciam desses temas.

⁸ Schmitz (1992) faz um levantamento de dissertações e teses na área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira como mostra da intensa produção científica da LA no Brasil após 20 anos da criação dos primeiros cursos de pós-graduação na área. Para outros trabalhos mais recentes, sugerimos pesquisas realizadas pelos membros dos GTs da ANPOLL, relacionados à Linguística Aplicada, além dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, a exemplo do grupo “Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, da UFMG (formado em 1992),

foco mais antigo das pesquisas em LA -, a questões mais abrangentes concernentes ao ensino de LE, incluindo o trabalho do professor, sua profissionalização, sua formação inicial e continuada, entre outros, apontando para a relevância e complexidade constituinte desse trabalho, que envolve o profissional (professor) em dimensões sociais, históricas, políticas, pessoais, didáticas e afetivas, para citarmos algumas.

No que tange à formação do professor de língua estrangeira, várias pesquisas (cf. CELANI, 2002, 2010; BARBARA; RAMOS, 2003; PAIVA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; MEDRADO; REICHMANN, 2012, entre outros⁹) têm focalizado esse processo de formação - investigando, por exemplo, a pertinência dos currículos das licenciaturas - e questionado sobre que saberes são necessários ao professor de LE. Em um mundo em constantes mudanças, em que, especialmente com a evolução das tecnologias, novas necessidades vão surgindo nas sociedades, assim como novas atividades, formas de interação, comunicação e aprendizagem, passa-se a exigir do professor o desenvolvimento de novas capacidades e saberes que lhe deem condições de melhor desempenhar a profissão docente.

Assim, diferentes tendências têm orientado os programas e pesquisas de formação de professores que, ao longo das últimas décadas, fundamentaram-se em diversas perspectivas teóricas, indo de posturas hoje reconhecidas como mais tradicionais, às chamadas reflexivas, incluindo perspectivas com foco mais discursivo e, mais recentemente, de base interdisciplinar - entre as quais nos interessam aquelas vinculadas aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais estreitamente ligadas às Ciências e Psicologia do Trabalho, como exporemos a seguir.

Entendemos aqui como posturas tradicionais aquelas que se interessam em fornecer ao professor teorias consideradas necessárias para a sua futura atuação em sala de aula, ou seja, o seu *treinamento* para a utilização de técnicas e metodologias de ensino ditas infalíveis, já testadas e aprovadas por pesquisadores e acadêmicos (MOITA-LOPES, 1996; VIEIRA-

“Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, da UFG, e “Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais, da UFC, para citar alguns.

⁹ Sugerimos, ainda, a leitura dos trabalhos de membros do GT da ANPOLL, Formação de Educadores na Linguística Aplicada, além daqueles vinculados a grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, tais como o ALTER e GELIT. Mais adiante, faremos referências a trabalhos nessa área, vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo, campo a que nosso trabalho se vincula.

ABRAHÃO, 2004) que, muitas vezes, aplicam pressupostos teóricos advindos da Linguística à sala de aula, sem considerar aqueles diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em si: alunos e professores. Nessa perspectiva, o professor é visto como mero aplicador das teorias que lhe são ensinadas, e a formação é vista como atrelada a períodos de estudo, como a graduação, por exemplo. Os documentos que orientam as reformas educacionais das duas últimas décadas se opõem a essa noção de formação do professor, adotando o discurso da necessidade do *novo* professor, forjado a partir da adoção da lógica de mercado aplicada à Educação¹⁰.

Seguindo-se a essa tendência mais tradicional de treinamento docente, vemos a emergência do que se convencionou chamar de paradigma reflexivo¹¹, o qual focaliza o professor como peça fundamental para os processos que acontecem em sala de aula e de sua própria formação, dando grande importância à reflexão crítica desse profissional - a partir do conceito de reflexão de Dewey (1933, 1938) e Schön (1983, 1987, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 31) -, entendendo que a formação é um processo constante de *desenvolvimento/formação* (em oposição a treinamento) pelo qual o professor se educa continuamente durante o exercício de sua profissão (MEDRADO, 2008).

Como aponta Vieira-Abrahão (2004, p. 31), o professor, nessa perspectiva, começou a ser visto como “um ser pensante influenciado por suas crenças (Woods, 1996; Barcelos, 1999), histórias de vida (TELLES, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 2000) e inserido em uma sociedade (ZEICHNER; LISTON, 1996; PENNYCOOK, 1999; COX; PETERSON, 1999)¹².” Em outras palavras, passou-se a considerar como importante o que os professores pensam, como pensam a sala de aula, como entendem seu processo de aprendizagem (que não tem tempo definido) e de tomada de decisão, como resolvem seus problemas e,

¹⁰ A esse respeito, ver Machado (2007).

¹¹ Ao citarmos essa abordagem reflexiva, não nos interessa discorrer sobre conceitos de reflexão ou fazer uma análise profunda sobre as possibilidades e limites desse paradigma do professor reflexivo. Nesse sentido, sugerimos a leitura do livro organizado por Pimenta e Guedin (2005), intitulado “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”.

¹² No Brasil, entre os estudos que tratam de desenvolvimento docente e prática reflexiva do professor de línguas, principalmente a partir dos anos 90, podemos citar: Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1993, 1997, 2005), Moita Lopes (1996), Vieira-Abrahão (1999, 2004), Gimenez et al. (2000), Celani (2003), Magalhães (2004), Gil e Vieira-Abrahão (2008), Romero (2010), Reichmann (2013), dentre outros.

principalmente, passou-se a vê-los como possíveis produtores (e não apenas aplicadores) de teorias sobre o ensino, já que vivem situações singulares e diversificadas de ensino e aprendizagem, além de possuírem capacidades, crenças e conhecimentos diferentes. Assim, podemos dizer que esse paradigma não apenas coloca o professor no centro do interesse das pesquisas, mas incentiva o seu envolvimento enquanto pesquisador da própria prática, o que é fomentado pela virada epistemológica da década de 1990 (MEDRADO, 2012), com a disseminação de um pragmatismo filosófico (MEDRADO, 2011).

Atualmente, uma notável quantidade de pesquisas tem focalizado o trabalho docente (MACHADO, 2004, 2007; GUIMARÃES et al, 2007; BRONCKART, 2008; ABREU-TARDELLI; CRISTOVÃO, 2009; BUENO, 2009; MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA; MACHADO; LOUSADA, 2011, entre outras), buscando descrevê-lo e analisá-lo a partir de diferentes perspectivas e paradigmas teóricos, visando a uma melhor compreensão das várias dimensões que constituem a atividade docente, enfatizando a noção de *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004). Cientes da complexidade desse *métier*, essas pesquisas têm ampliado o escopo das investigações, considerando não apenas as questões didáticas e de relacionamento entre professor e aluno em sala de aula, mas também o entorno da atividade educacional, a partir de um enfoque interdisciplinar.

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD – (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), quadro teórico-metodológico a que nos alinhamos, juntamente com outros pesquisadores (da LA) nacionais - dentre eles os vinculados ao GELIT/CNPq/UFPB - e internacionais, ênfase tem sido dada à investigação das relações entre linguagem e trabalho educacional, numa perspectiva discursiva de análise do trabalho docente, considerando que a análise da rede discursiva sobre o trabalho educacional possibilita uma melhor compreensão sobre o trabalho docente, tanto em termos do agir concreto quanto das representações socialmente construídas sobre a docência (MACHADO, 2004). Para essa corrente, a análise das práticas languageiras/agir de linguagem é o ponto crucial de investigação, já que os textos - entendidos como produção situada de linguagem (BRONCKART, 1999) -, materializam interpretações/representações/avaliações sobre o agir (docente) construídas e validadas socialmente.

Assim, focalizando a análise das práticas languageiras em situações de trabalho, o ISD tem se interessado pela análise do trabalho docente a partir de textos produzidos no e sobre o

trabalho educacional, como forma de conhecer e compreender esse trabalho, a partir de um ponto de vista que considera, também, contribuições das Ciências do Trabalho e Psicologia do Trabalho, como forma de ampliar a investigação da docência, ratificando a noção de que o trabalho educacional envolve outras dimensões, além das estritamente pedagógicas. É nessa perspectiva interdisciplinar de investigação que essa corrente tem desenvolvido seus planos de pesquisa e procedimentos de análise, considerando contribuições de áreas/disciplinas que também adotam uma abordagem marxiana de trabalho, vygotskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem (MACHADO et al., 2004), que abrangem tanto questões de ordem linguístico-discursivas, propriamente ditas, como um nível mais interpretativo, proposto com base em uma Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Nosso interesse de investigação: recortando nosso objeto

Em pesquisa anterior¹³ (PÉREZ, 2014), alinhando-nos à epígrafe deste capítulo, defendemos que conhecer o trabalho real do professor, a partir de suas representações/interpretações sobre o próprio trabalho, é uma forma de conhecer a profissão docente mais profundamente, entendendo como são (re)construídos os saberes e identidades¹⁴ no contexto dessa profissão. Acreditamos que estudos dessa natureza, que “dão voz ao professor”, podem contribuir com as discussões e maior conhecimento não apenas sobre o trabalho docente, mas também para reflexões e intervenções em processos formativos, sejam eles de natureza inicial ou continuada. Assim, a formação faz mais sentido, já que se nutre de aspectos mais reais (em oposição à teoria *per se*), mais diretamente relacionados à prática e ao conhecimento e entendimento de quem exerce a profissão, desmistificando a aparente simplicidade do trabalho docente, às vezes, entendido como apenas o domínio de conteúdos para “dar aulas” por alguns que têm o “dom” para tal atividade.

¹³ Referimo-nos a nossa dissertação, defendida em 2009, publicada em 2014, pela Mercado de Letras.

¹⁴ Necessário se faz explicitar o que entendemos por identidade (ou processo de construção identitária) neste trabalho. Adotamos a noção proposta por estudos como os de Silva (2000) e Moita Lopes (2003), na medida em que definem identidade como construtos culturais e sociais (em oposição a estados naturais ou biológicos) e enquanto processos identitários, enfatizando o caráter temporário, fragmentado, heterogêneo e inacabado (SILVA, 2000). Dessa forma, fica marcada a condição da identidade enquanto processo construído nas práticas discursivas realizadas em contextos sócio-histórico-culturais determinados.

No caso do presente trabalho, buscamos contribuir com o debate sobre i) a compreensão do trabalho docente e ii) a formação (inicial) do professor de línguas, mais especificamente de língua inglesa, através de proposta de utilização da entrevista de Instrução ao Sósia¹⁵ (CLOT, 2007, 2008) na graduação, como instrumento potencializador de desenvolvimento docente. Defendemos que ampliar o contato dos graduandos com diferentes instrumentos de análise do trabalho do professor e com gêneros que tematizam a experiência e prática docente é relevante para enriquecer o repertório do aluno-professor, dando-lhe a oportunidade de melhor conhecer, se posicionar, lidar com questões relacionadas à profissão docente, e, de tal modo, (re)construir-se como professor. Entendemos que a formação inicial pode (e deve) problematizar a verdadeira complexidade e multidimensionalidade (AMIGUES, 2004) intrínsecas ao trabalho docente mesmo antes da entrada do aluno-professor na escola.

Nosso interesse pelo trabalho docente como objeto de pesquisa se justifica duplamente: na condição de professora/formadora e pesquisadora¹⁶. Primeiramente, pelo fato de atuarmos como docente em Curso de Graduação em Língua Estrangeira e acompanharmos relatos de dificuldades dos alunos frente às situações em campo/ sala de aula, nos momentos de observação, colaboração e regência de estágio supervisionado¹⁷. São frequentes os depoimentos de que o que é estudado na graduação dificilmente pode ser proposto em situações reais, dada a constatação das peculiaridades de cada meio de atuação dos alunos-professores e da complexidade e conflitos inerentes ao trabalho do professor. Além disso, avaliamos que determinadas práticas e gêneros propostos comumente na formação inicial, tal

¹⁵ O instrumento de Instrução ao Sósia, método indireto desenvolvido pela Clínica da Atividade, será descrito adiante.

¹⁶ Separamos aqui os papéis de professora e pesquisadora a título de ênfase. Salientamos, no entanto, que consideramos que a atividade de pesquisa é intrínseca à atividade docente (especialmente na academia), conforme Freire (1996), que defende que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que (...) o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 29).

¹⁷ Não faremos uma discussão sobre o papel dos estágios na licenciatura. Entendemos a relevância desse componente, e nossa atuação nas disciplinas de estágios motivou a nossa proposta de trabalho com o método indireto da Instrução ao Sósia, que pode (ou não) ser usado em momento de estágio. Intentamos ampliar o contato do graduando com gêneros que tematizam a atividade docente em uma perspectiva de contato e discussão da complexidade dessa atividade e de letramento situado na graduação. Para uma discussão sobre os estágios, sugerimos a leitura de Lüdke (2009), Pimenta e Lucena (2009), Gonçalves et al. (2011), Silva (2012), entre outros.

como o relatório de estágio, parecem não ser suficientes ou utilizados de forma a provocar a reflexão e a (re)construção das representações dos licenciados sobre o trabalho docente.

Nesse contexto de formação, o componente prático, que envolva o aluno-professor no contexto real da sala de aula e do trabalho docente, tem sido sempre apontado como essencial, embora haja críticas de que fique geralmente (ainda) restrito às disciplinas de prática e estágios. A ampliação legal da carga horária de prática e estágio para os cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002) indica a centralidade da prática (aqui entendida como prática teoricamente sustentada, isto é, em articulação com questões de ordem epistêmica, de domínio teórico), percebida como locus privilegiado da formação, o que se pode verificar também em várias pesquisas que se propõem a (re)pensar as propostas de formação (inicial), sempre em busca de ampliar o repertório do professor em formação, incentivando seu contato com o fazer real de professores.

No entanto, reconhecemos as dificuldades que permeiam esse contato com a prática e a tão discutida e almejada articulação teoria-prática (cf. SOUSA et al., 2014, entre outros). Na condição de professora de estágio supervisionado, testemunhamos a dificuldade e o esforço para a construção de parcerias efetivas entre as universidades e as escolas (cf. CRISTOVAO; GIMENEZ, 2005; FURTOSO ET AL.; 2009, entre outros) e ainda observamos estágios ou espaços da prática que se resumem ao cumprimento de atividades na escola campo que incluem observações do professor regente para preenchimento de fichas de observação que, muitas vezes, não são objeto de discussão nem na universidade nem entre aluno-professor e professor regente. Os relatórios de estágio supervisionado (cf. LOPES, 2007; BUENO, 2009; SOUSA, 2014), por sua vez, priorizam, muitas vezes, a descrição das ações docentes (em contraposição a uma possível e desejável reflexão); demonstram a dificuldade dos alunos-professores em conseguirem analisar o trabalho docente em suas múltiplas facetas - sem apenas avaliá-lo negativamente quanto a aspectos pedagógicos a partir de leituras e modelos teóricos/idealizados -; além de mostrarem como os alunos das licenciaturas saem ainda das universidades com uma visão ideal do trabalho do professor, sem que tenham sofrido, de fato, nenhuma mudança em relação às suas representações e interpretações sobre o trabalho docente.

Analisando especificamente a descrição dos conteúdos propostos aos graduandos durante a formação inicial¹⁸, observamos uma orientação fundamentada em dispositivos formativos que privilegiam conteúdos e procedimentos de ensino. Em termos de atividades relacionadas à prática/fazer docente, identificamos uma recorrência de atividades como a observação de aulas na escola, como parte introdutória das experiências em campo.

Atividade antiga nos currículos das licenciaturas, a observação, sem dúvida, como têm mostrado alguns estudos (cf. RICHARDS; DAY, 1990; BIAZI, GIMENEZ, STUTZ, 2011; FREIRE, 2011; NODARI; ALMEIDA, 2012, entre outros) pode contribuir para a formação do licenciando. Certamente, essa prática, quando bem orientada e centrada na troca de experiência entre os participantes e coleta de informações para compreensão do contexto educacional, configura-se como uma atividade bastante positiva para o processo de formação inicial e continuada. Convém ressaltar, no entanto, que a experiência de observar e ser observado, no contexto da licenciatura, ainda causa constrangimento e mal estar, especialmente, considerando que esse momento geralmente se resume a uma avaliação do professor regente (e por que não dizer julgamento?) quanto à sua metodologia para a produção de um relatório pelo graduando que observa e, raramente, dá algum retorno dessa atividade ao docente. Ao vivenciarem essas experiências, os graduandos, ao se tornarem professores, têm dificuldade de lidar com a observação quando passam de observadores a observados.

É interessante notar, ainda, que a observação dá acesso a comportamentos e ações observáveis, não sendo um instrumento que possibilite ao aluno-professor conhecer aspectos constituintes do trabalho docente que não são observáveis, tais como, as razões pelas quais o professor decide (ou se sente obrigado a) fazer determinada tarefa, as decisões e mudanças implementadas diante de situações vivenciadas em sala no decorrer da aula, atividades que o professor não fez, mas gostaria de ter feito, questões ligadas ao entorno educacional que influenciam a ação docente etc. Enfim, questões que, embora façam parte dessa atividade e

¹⁸ Referimo-nos aqui às ementas e planos de curso (dos professores de inglês) dos estágios supervisionados em vigor na UFPB no período em que escrevemos esta tese. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em vigor data de 2006 – quando os estágios passaram a ser de responsabilidade do departamento de Letras - estando, atualmente, em processo de revisão. Enfatizamos, no entanto, que os comentários tecidos em nossa justificativa se aplicam às atividades propostas a graduandos de Letras Línguas Estrangeiras de outras instituições de ensino superior, como é possível verificar com pesquisas a outros PPCs e planos de cursos.

possam ajudar a ampliar a própria noção do que é o trabalho do professor (CLOT¹⁹, 2008), não acham ainda espaço frequente nos processos de formação.

Considerando o exposto, entendemos que oportunizar aos licenciandos o contato com a análise das práticas, assim como proposta pelas Ciências do Trabalho, incluindo-a como um componente orientador na formação inicial, é um caminho para se construir uma maior inteligibilidade sobre o trabalho docente, numa perspectiva de diálogo entre construção e transmissão de saberes formais e o mundo da prática, da experiência. Como bem alerta Bronckart (2009b), prefaciando o trabalho de Bueno, não se trata de negar a condição relevante da transmissão de saberes nos processos de formação, mas enriquecê-la com dispositivos de análises das práticas, produzindo uma articulação eficaz entre os dois mecanismos formativos, de forma a “[...] reinterrogar esses mesmos conhecimentos e fazer com que eles se tornem realidade nas situações efetivas de trabalho e vida” (p. 12). Dito de outra forma, trata-se de (re)questionamento, (re)negociação e (re)construção das representações dos licenciandos sobre o trabalho docente a partir de avaliações e comparações com situações e experiências concretas, ao invés da recorrência aos modelos ideais, teóricos e abstratos (BRONCKART, 2009b, p. 15).

Essas discussões e inquietações são a base do nosso objetivo de propor a utilização da Instrução ao Sósia²⁰ na graduação, na tentativa de 1. oportunizar aos graduandos o desenvolvimento de práticas de linguagem que tematizem a atividade docente em toda sua complexidade e fomentem a análise das práticas como um componente da formação, proporcionando uma potencial (re)configuração de suas representações sobre o trabalho docente; 2. possibilitar a aproximação entre os saberes teóricos e as situações de prática profissional na reflexão sobre a atividade docente; 3. construir e fortalecer a parceria universidade-escola, ou (a formação de) um coletivo (CLOT, 2007), a partir do contato e engajamento dos graduandos, professores entrevistados e da pesquisadora/formadora na análise do trabalho docente; 4. valorizar o conhecimento e experiência do professor em exercício; 5. proporcionar aos graduandos e aos próprios professores entrevistados a

¹⁹ Referimo-nos aqui à noção de real da atividade, proposta por Clot (2008), que será explicitada a seguir.

²⁰ Ao longo do trabalho, referimo-nos à Instrução ao Sósia como procedimento, metodologia, método, entrevista, instrumento e exercício de Instrução ao Sósia.

oportunidade de (re)pensarem o *métier* e se desenvolverem, inclusive renovando e contribuindo para a evolução do próprio gênero da atividade; 6. oportunizar aos graduandos que já atuam como professores um espaço para (re)construírem suas representações ao se (auto)confrontarem com sua prática na entrevista de Instrução ao Sósia e na produção do comentário escrito.

Ainda como justificativa para a presente investigação, na condição de pesquisadora, entendemos esta tese como uma oportunidade para darmos continuidade ao nosso estudo sobre o funcionamento e utilização do exercício de *Instrução ao Sósia*, iniciado em pesquisa anterior (PÉREZ, 2014), agora, propondo-nos a adaptá-lo em situação de formação inicial. Vale salientar que o número de trabalhos no Brasil com foco no referido instrumento na LA ainda não é expressivo, especialmente com sua utilização em situações de formação inicial de professores de língua estrangeira no Brasil, como observamos em busca nos bancos de teses e dissertações brasileiras (no ano de 2013), o que explicitaremos em capítulo a seguir.

Dessa forma, entendendo que i) o trabalho (real) do professor é complexo, envolvendo não apenas questões didáticas, mas também o entorno educacional além de questões pessoais, sociais, afetivas etc., ii) métodos diretos, como a observação, dão acesso a apenas uma parte do trabalho docente – o que é observável – podendo deixar de lado importantes elementos constitutivos desse trabalho que não são observáveis, iii) a graduação pode/deve ser um espaço de contato dos professores em formação inicial com diferentes variantes do gênero da atividade docente e gêneros que tematizam a experiência e prática docente para ampliar o repertório do aluno-professor, iv) a análise das práticas e, mais especificamente, os métodos indiretos de análise do trabalho do professor podem dar acesso a aspectos não-observáveis desse trabalho e contribuir com a ressignificação do trabalho e desenvolvimento docente, a partir de um diálogo profícuo entre os saberes teóricos e a experiência profissional, propomos, como objetivo geral deste trabalho, *investigar a utilização de adaptação didática da Instrução ao Sósia na formação docente inicial como prática de linguagem potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para a reflexão e desenvolvimento do professor.*

Partimos da tese de que *os textos escritos produzidos a partir da adaptação didática da Instrução ao Sósia a um contexto de formação docente evidenciam o processo de apropriação*²¹ *de diferentes aspectos do métier e de (re)construção de representações docentes.*

Nesta pesquisa, trabalhamos com textos escritos produzidos por quatro (04) graduandos de Letras Inglês, que participaram de três (03) entrevistas de Instrução ao Sósia²². Os textos foram produzidos após a leitura da transcrição de cada entrevista. As entrevistas foram realizadas com duas professoras de língua inglesa de escolares regulares e com uma das graduandas participantes da pesquisa que já atuava como professora.

Esses textos são de duas naturezas: o comentário escrito, previsto pelo método, escrito por uma graduanda participante, que foi também entrevistada como professora sobre seu próprio trabalho, a partir do contato com a transcrição da entrevista; e textos reflexivos, não previstos pelo método da Clínica da Atividade, mas propostos nesta tese, produzidos pelos graduandos que participaram das entrevistas com as professoras, também a partir da transcrição das entrevistas, que se caracterizam como textos interpretativos/avaliativos do trabalho docente. Essa produção do texto reflexivo e do comentário escrito, a partir da participação na entrevista, objetivou a materialização das representações dos graduandos sobre o trabalho docente, para a discussão e reflexão sobre suas (re)configurações, tendo como norteadora a noção de que as representações sociais são construídas nos textos, tanto orais quanto escritos (BRONCKART, 1999), e que, ao serem apropriadas e interiorizadas (individualmente) servem como um “guia” para as ações futuras (BRONCKART; MACHADO, 2004), neste caso, do professor.

Com vistas a atingir nosso objetivo maior, elencamos nossos objetivos específicos, a saber:

²¹ Esclarecemos que estamos utilizando apropriação entendida como um processo que aponta para um movimento de fora para dentro, ou seja, de construção do social para o individual (singular), enfatizando que a constituição psíquica humana situa-se na ordem da cultura (PINO, 1993). Para discussões teóricas sobre os termos apropriação (categoria marxiana) e internalização (construto da ordem da psicologia, comum em Vygotsky), sugerimos a leitura de Pino (op. cit.) e Smolka (2000).

²² Descrição detalhada do instrumento, assim como procedimentos, encontram-se adiante.

- a. Identificar os conteúdos temáticos mobilizados em 3 (três) entrevistas de Instrução ao Sósia, realizadas com professoras de língua inglesa atuantes em diferentes contextos, graduandos em língua inglesa e a pesquisadora, assim como no comentário escrito, produzido por uma graduanda sobre sua própria entrevista, e nos textos reflexivos, produzidos por 4 (quatro) graduandos participantes das sessões de Instrução ao Sósia, em sua relação com a formação docente;
- b. Analisar a (re)configuração das representações dos graduandos sobre o trabalho docente em seus textos escritos;
- c. Formular possibilidades de utilização dos textos gerados pela didatização do procedimento de Instrução ao Sósia em atividades²³ a serem realizadas em formação docente.

Assim, nosso trabalho está organizado de forma que, no Capítulo I, fazemos uma breve retomada de conceitos importantes para a análise do trabalho docente, propostos pelas Ciências do Trabalho e Clínica da Atividade, que são produtivos para as análises empreendidas no campo do Interacionismo Sociodiscursivo, além de apresentarmos a Instrução ao Sósia e as categorias de análise linguístico-discursiva de que nos utilizamos a partir do modelo proposto pelo ISD. No Capítulo II, apresentamos o percurso metodológico seguido na pesquisa, explicitando o contexto e participantes da pesquisa, os procedimentos para geração dos dados, assim como os procedimentos de análise. O Capítulo III traz nossa leitura dos dados e a proposta de atividades a serem utilizadas na formação docente, a partir dos textos gerados nesta pesquisa, e, finalmente, são apresentadas nossas considerações finais.

²³ Atividades, neste caso e nas situações de entrevistas com as professoras, referem-se às propostas didáticas de exercícios para serem utilizadas em sala de aula com os graduandos/alunos.

CAPÍTULO I – A ANÁLISE DO TRABALHO DO PROFESSOR E AS CONTRIBUIÇÕES DO ISD

Situando nossa pesquisa no campo da análise do agir docente, apresentamos, neste capítulo, alguns conceitos relacionados ao trabalho docente, advindos das ciências do Trabalho, Clínica da Atividade e do próprio ISD que são relevantes para as reflexões e análises que fazemos neste trabalho.

1.1 A análise do trabalho do professor: alguns conceitos importantes²⁴

O ISD se interessa pelo trabalho docente como um de seus focos de pesquisa, na perspectiva da análise da atividade, que, conforme Bronckart (2008, p. 275), fundamenta-se em contribuições das Ciências e Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade.

Considerando a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano (cf. BRONCKART, 1999, 2006, 2008), o ISD busca analisar as representações sobre o trabalho docente a partir da rede discursiva sobre o trabalho educacional, ampliando o foco das investigações para além do domínio estritamente escolar/pedagógico, buscando tratar o trabalho educacional em toda a sua complexidade e multidimensionalidade (MACHADO, 2004, entre outros). Se é através da linguagem – mais especificamente, dos textos, entendidos como produção situada de linguagem e materialização de representações sociais e individuais²⁵ - que as pessoas agem (verbalmente), já que não existe atividade humana que prescindia de seu uso, a compreensão do trabalho se beneficia a partir de um viés de análise em que se considere a linguagem²⁶.

²⁴ Nesta seção, e, ao longo do capítulo, apresentaremos apenas os conceitos mais importantes para nossa análise. Para uma leitura mais aprofundada sobre as bases e propostas teórico-metodológicas do ISD e da constituição do trabalho docente como objeto de pesquisa, remetemos o leitor a Pérez (2014).

²⁵ Para uma discussão sobre a constituição social e individual (psicológica) dos textos, ver Pereira (2009, pp. 113-142).

²⁶ Vale salientar que é com as rápidas mudanças que os sistemas de produção começam a sofrer e emergência do trabalho imaterial que surge o interesse das Ciências do Trabalho pela análise do trabalho a partir da análise das questões de linguagem através da constituição de equipes interdisciplinares (especialmente na França), assim como da Linguística pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho (cf. SOUZA-E-SILVA, FAÏTA, 2002; MACHADO, 2007).

Uma das primeiras propostas de conjunção da linguagem e trabalho é a contribuição de Lacoste (1995, apud MACHADO, 2007, p. 88) com sua distinção metodológica entre linguagem *sobre* o trabalho, linguagem *no* trabalho e linguagem *como* trabalho. É possível ver ecos dessa distinção elaborada por Lacoste na proposta de Bronckart (2006, 2008) que sugere a análise de textos prefigurativos, textos produzidos em situação de trabalho e textos avaliativos ou interpretativos. Pensando nessa distinção, nosso trabalho se vincula a uma análise da linguagem *sobre* o trabalho ou de textos avaliativos ou interpretativos do agir, considerando que analisamos textos produzidos sobre o trabalho docente por alunos-professores (em situação de formação inicial), buscando contribuir com a compreensão da atividade docente.

1.1.2 Trabalho prescrito, realizado e real da atividade

Nessa divisão metodológica para análise do trabalho, vemos a contribuição da noção de trabalho prescrito da Ergonomia, entendido como aquele definido *a priori*, como representações sobre o que deve ser o trabalho. Aos ergonomistas interessa(va) estudar a distância entre o trabalho prescrito e o que efetivamente era realizado pelo trabalhador, apontando o enorme desconhecimento sobre o que o trabalhador realmente faz (BRONCKART, 2006, p. 208). Vale lembrar que a Ergonomia, em sua vertente francesa, toma força com a contestação dos trabalhadores (franceses), que solicitavam dos ergonomistas pesquisas para melhoria de suas condições de trabalho, tendo em vista a extrema prescrição estabelecida pela organização taylorista e fordista do trabalho (MACHADO, 2007).

É importante considerar que as prescrições não apenas determinam ou estabelecem o que um docente²⁷ deve fazer, mas também orientam, restringem e/ou até impedem seu poder de agir. Nas palavras de Bournel-Bosson (2005, p. 37), “O prescrito possui ao mesmo tempo uma dimensão limitadora e uma dimensão recurso²⁸”. O interesse está justamente em analisar como o professor age diante da prescrição, como constrói sentidos para seu agir e se

²⁷ Entendemos que os conceitos ergonômicos aqui apresentados se referem ao trabalhador em geral. No entanto, considerando que nosso objeto é o trabalho docente, quando nos referirmos ao trabalhador, usaremos o termo professor ou docente, entendidos como o trabalhador/ profissional (do ensino).

²⁸ “Le prescrit possède tout à la fois une dimension contrainte et une dimension ressource”. Tradução nossa.

autoprescreve tarefas, considerando-o não como um mero executor de prescrições, mas como um trabalhador que age (MACHADO, 2007).

Aliada à noção de trabalho prescrito, a Ergonomia propõe a noção de trabalho realizado – denominado, por Bronckart (2006, 2008), de trabalho real - que corresponde ao que é efetivamente realizado pelo trabalhador em uma dada situação. Pode ser entendido como uma resposta do trabalhador às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004), sendo, muitas vezes, diferente do que está prescrito, uma reconcepção dessas prescrições, considerando a redefinição da tarefa pelos próprios trabalhadores em seu cotidiano de trabalho (BOURNEL-BOSSON, 2005).

A esses dois conceitos, Clot (2008, p. 89) acrescenta o de real da atividade no âmbito do que convencionou chamar de Clínica da Atividade²⁹. Para o autor, o real da atividade

é também o que não se faz, o que buscamos fazer sem consegui-lo, - o drama dos insucessos – o que teríamos querido ou podido fazer, o que pensamos poder fazer em outro momento. Deve-se considerar ainda – paradoxo frequente – o que fazemos para não fazer o que é para fazer; o que deve ser feito e ao mesmo tempo o que fizemos sem termos querido fazer³⁰.

Como assevera Clot (op. cit., p. 89), as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas devem ser incluídas na análise da atividade, considerando que não estão dela ausentes e que nelas têm influência. De forma metafórica, o autor enfatiza e resume essa influência ao dizer que a atividade não realizada “pesa com todo seu peso na atividade presente³¹”.

No contexto da análise do trabalho educacional, como já demonstraram outros estudos (cf. LOUSADA, 2004), essa é uma dimensão importante a ser analisada quando se trata da investigação das práticas docentes em uma perspectiva que considera o ensino como trabalho, tendo em vista que o professor, no exercício da profissão, faz escolhas, toma decisões e

²⁹ Discutiremos sobre a Clínica da Atividade mais adiante.

³⁰ “[...] c’est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu’on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu’on aurait voulu ou pu faire, ce qu’on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut ajouter – paradoxe fréquent – ce qu’on fait pour ne pas faire ce qui est à faire; ce qui est à refaire et tout autant ce qu’on avait sans avoir voulu le faire”.

³¹ “Elle pèse de tout son poids dans l’activité présente”.

realiza ações que não aparecem na efetiva realização do seu trabalho. Ao dar a voz ao professor na análise das (suas) representações sobre a atividade docente, as pesquisas abrem um espaço para que se conheçam dimensões não-observáveis, mas constituintes do trabalho do professor. Além disso, abrem um espaço para que o próprio professor se confronte com o seu trabalho, dele se afaste e possa tomar consciência de aspectos que antes não eram observados.

Considerando a importância da linguagem para a análise do trabalho e contribuições das Ciências e Psicologia do Trabalho, Bronckart (2006, 2008) propõe um plano de pesquisa do trabalho docente que envolve a análise de quatro dimensões (como apontado em PÉREZ, 2014): i. o trabalho prescrito; ii. o trabalho real(izado), que diz respeito aos comportamentos (verbais e não-verbais) observados em uma situação de realização da tarefa, que deve ser gravada em áudio e vídeo; iii. o trabalho interpretado, que se refere a como o próprio professor interpreta/representa seu agir, materializado em textos produzidos em entrevistas realizadas em momentos antes e depois da tarefa,; e iv. o trabalho interpretado por observadores externos, que é baseado em textos elaborados pelos pesquisadores a partir da descrição do trabalho real.

Neste trabalho, ao analisarmos textos produzidos por alunos-professores, a partir de entrevistas de Instrução ao Sósia com professores em serviço, estamos trabalhando na perspectiva do trabalho interpretado por observadores externos, no caso dos textos reflexivos, e na perspectiva do trabalho interpretado, com o comentário escrito produzido por uma das graduandas participantes. Vale salientar que entendemos que a Instrução ao Sósia faz emergir o trabalho interpretado, já que o professor entrevistado, ao verbalizar o seu próprio trabalho, enquanto instrui o sósia, também o interpreta.

1.1.3 Contribuições da Clínica da Atividade

Como fazemos, nesta pesquisa, uma adaptação do procedimento de Instrução ao Sósia, desenvolvido no âmbito da Psicologia do Trabalho e utilizado pela Clínica da Atividade, apresentamos alguns conceitos e fundamentos desta última, que traz frutíferas contribuições para a discussão da análise do trabalho ao se fundamentar nas contribuições de Vygotsky, Leontiev, Luria e Bakhtin.

Ivar Oddone, em sua experiência na Fiat de Turim nos anos 70, propôs uma grande mudança na Psicologia do Trabalho ao defender a ideia de uma “comunidade científica ampliada”, como aponta Clot em entrevista a Machado (2005), passo importante para o trabalho de outras pesquisas em psicologia do trabalho, interessadas na saúde no trabalho e desenvolvimento dos trabalhadores.

Yves Clot, inspirado em Oddone e apoiado nas contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento, além de contribuições de Leontiev, Luria e Bakhtin, defende o trabalho como um campo do desenvolvimento humano e a importância da subjetividade na análise do trabalho, através da criação de um dispositivo metodológico que ele denomina de Clínica da Atividade. Para o autor, essa clínica seria uma renovação da tradição de análise da atividade francófona (CLOT; FAITA, 2000), buscando ir além da análise do trabalho entre a prescrição e o trabalho realizado.

O objetivo é justamente a transformação das situações de trabalho, a partir de um ponto de vista clínico, buscando (re)estabelecer o poder de agir de um coletivo profissional (CLOT, 2008). Para isso, Clot (op. cit.) aponta a importância de a comunidade científica dar aos trabalhadores a oportunidade de participação na análise do trabalho, entendendo-os como cruciais nesse processo de coanálise. A análise não deve vir de fora para dentro, dos pesquisadores apenas, mas a partir da participação ativa dos trabalhadores, a quem é dada a oportunidade de elaborarem/formalizarem a experiência profissional (CLOT, 2007; CLOT, FAITA, 2000), através da representação da experiência por métodos indiretos.

É importante enfatizar que essa natureza clínica e interventiva desses métodos indiretos da Clínica da Atividade, que atua a partir de uma solicitação do próprio coletivo para transformar situações problemáticas e degradadas de trabalho (CLOT, op. cit.; FAITA; SAUJAT, 2010), é diferente do que nos propomos com esta pesquisa, na medida em que estamos propondo o uso da Instrução ao Sócia em uma situação de formação inicial, não na condição de psicólogos do trabalho, mas de formadora de professores, tendo como um dos

objetivos um conhecimento mais amplo, por parte dos graduandos, do trabalho docente³², buscando a (re)significação de suas representações, como já apontamos.

Para que essa formalização da experiência e coanálise do trabalho sejam possíveis, no âmbito da Clínica da Atividade, vários instrumentos são utilizados, entre eles, o da Instrução ao Sósia³³.

Na elaboração desses instrumentos, observa-se a presença da noção de dialogismo, concebida pelo grupo de estudiosos composto por Volochinov, Bakhtin e Medvedev, sendo dada à linguagem um papel fundamental nesses dispositivos de análise: é através dela que o sujeito/professor se (auto)confronta com sua atividade de trabalho, havendo um deslocamento, como aponta Saujat (BARRÈRE et al., 2008), do “trabalho ‘ordinário’ no contexto dialógico ‘extraordinário’”, ou seja, há um deslocamento do trabalhador em relação à sua atividade em um novo contexto, o que possibilita uma tomada de consciência sobre seu agir e sobre aspectos do trabalho. Em situações formativas, a inclusão de dispositivos de análise de práticas tende a proporcionar aos professores um confronto com situações do real da atividade, que podem levar a uma (re)construção de significações sobre a atividade docente (BULEA; BRONCKART, 2010).

Nesse contexto da Clínica da Atividade, noções como a de gênero da atividade/profissional e estilo da ação foram construídas e amplamente utilizadas no âmbito da análise do trabalho. O conceito de gênero de atividade, por exemplo, é proposto por Clot a partir da noção de gêneros do discurso introduzida por Bakhtin (1992 [1979]).

Segundo Bakhtin (op. cit.), defensor de uma concepção sócio-histórica de linguagem, o discurso se organiza por tipos de enunciados *relativamente estáveis* que são construídos socialmente em cada esfera de utilização da língua, chamados de gêneros do discurso. Para o

³² Não ignoramos o potencial de desenvolvimento do método para as professoras entrevistadas e para a própria pesquisadora/formadora, sendo o nosso objetivo continuar esse trabalho de pesquisa, na perspectiva de formação e manutenção de um coletivo que envolva a pesquisadora/formadora, graduandos e professores da escola regular, em uma real parceria no contexto de estágio. No entanto, dada a necessidade de limitação da tese, não abordaremos as professoras entrevistadas ou formadora em termos do potencial de desenvolvimento a partir do Sósia.

³³ Ivar Oddone, juntamente com Alexandra Re e Ginanni Briant, já apresentam a Instrução ao Sósia na obra “Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro”, traduzida por Yves Clot, em 1980, com o título “Redécouvrir l’expérience ouvrière – vers un autre psychologie du travail”.

filósofo da linguagem, esses gêneros medeiam a relação entre o sujeito, a língua e o mundo, já que essa relação não seria direta.

Através do conteúdo temático, estilo e construção composicional, os gêneros refletem as condições e finalidade das mais variadas esferas de atuação humanas, permitindo a interação, ou seja, é através deles que os indivíduos agem verbalmente, já que eles estabelecem maneiras socialmente legitimadas de funcionamento da linguagem.

De forma análoga, o gênero da atividade ³⁴seria(m)

maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros. Pré-fabricada, estoques de modo de “agir” e de “dizer” prontos para falar, é também uma memória voltada para “pré-dizer” (CLOT, 2007, p. 49).

Esse conceito de gênero da atividade - ou o gênero social do *métier* (CLOT; FAÏTA, 2000) indica que, assim como não criamos os enunciados a cada vez que interagimos - existindo sim, enunciados relativamente estáveis, construídos sócio-historicamente, que permitem a comunicação/interação - as pessoas que fazem parte do mesmo meio profissional têm formas de fazer e de dizer suas atividades que são subentendidas, que são *relativamente estáveis*, o que torna o agir em trabalho possível. Para Clot e Faïta (2000, p. 11), essas formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para agir são fontes de limitação e ao mesmo tempo de recursos para a ação e se constroem a partir das avaliações sociais. Resumindo, seriam como uma “[...] ‘senha’ conhecida somente por aqueles que compartilham o mesmo horizonte social e profissional”, funcionando como organizadoras das atividades: a “alma social” da atividade, como definem Clot e Faïta (op. cit.).

Segundo Clot (2007), o gênero funcionaria como um “interposto social” entre os sujeitos e entre estes e o objeto do trabalho, vinculando os participantes de uma situação como “co-autores que conhecem, compreendem e avaliam” uma situação de maneira semelhante, definindo, assim, o pertencimento ao grupo. Essas avaliações partilhadas socialmente organizam as atividades individuais.

³⁴ Clot (1999, apud CLOT, 2007, p. 43) defende que a atividade de linguagem é uma atividade humana que pode servir como analisador de outras atividades como o trabalho. Daí, ele defende que se deve falar em gênero de atividade e não de discurso.

No entanto, como alertam Clot e Faïta (2000), não são normas fixas que engessam o trabalhador, embora lhes seja um recurso para o agir, considerando que estabelecem (momentaneamente) formas de saber fazer. Ainda segundo esses autores, sendo um meio para agir eficazmente, a estabilidade do gênero é sempre transitória, o que abre espaço para a sua renovação através do estilo.

O estilo seria, então, a “transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais” (CLOT, 2007), ou seja, é na ação, ao se deparar com as circunstâncias do real, que o sujeito introduz variantes e faz o gênero se modificar. Dito de outra forma, é o estilo que mantém o gênero em constante transformação, desenvolvendo-o (CLOT; FAÏTA; op. cit.), conferindo-lhe plasticidade. Convém salientar que é essa transformação do gênero pelo indivíduo que permite o desenvolvimento da atividade, enfatizando a relevância da sua subjetividade na transformação do trabalho e da noção de gênero como instrumento.

No entanto, para que o trabalhador possa se sentir capaz de transformar o gênero pela estilização, em resposta a uma situação de trabalho, é necessário que tenha se apropriado dele como apontam os mesmos autores. Ou seja, é necessário conhecer o gênero da atividade, saber o que se espera e o que não se espera em um determinado meio de trabalho para que o trabalhador possa agir diferentemente, contribuindo estilisticamente para as variantes do gênero, através das quais o gênero se realiza e se revela (CLOT; FAITA, 2000).

Dessa forma, pensando nas situações de formação como espaços para a apropriação dos gêneros da atividade docente e entendendo que essa apropriação dos gêneros dá ao professor a possibilidade de agir mais eficazmente, em outras palavras, amplia seu poder de agir, defendemos que é necessário que a formação dê ao aluno-professor oportunidades de contato com diferentes variantes genéricas e de debate sobre elas. Além disso, defendemos que o instrumento de Instrução ao Sósia, por fazer emergir o estilo quando o professor entrevistado materializa sua representação sobre seu/o agir docente, pode ser uma forma de se alcançar esse objetivo na formação. Afinal, “Quanto mais um sujeito tem contato com suas

variantes [do gênero], mais rica e flexível é seu manejo do gênero” (CLOT; FAITA, op. cit., p. 16).³⁵

1.1.4 A tríade como unidade para análise do trabalho

No contexto da Clínica da Atividade, além da concepção teórica de trabalho prescrito, realizado e real da atividade, Clot (2007) propõe que a unidade para análise do trabalho é o triângulo da atividade dirigida, entendendo que a atividade é triplamente dirigida - ao objeto, aos outros e a si mesmo - com a mediação do gênero, enquanto instrumento³⁶. O autor resume essa noção de atividade dirigida, asseverando que “[...] a atividade de trabalho é dirigida porque não há atividade sem sujeito” (p. 95, op. cit.).

A atividade de trabalho é dirigida pelo comportamento do sujeito e também dirigida por meio do objeto/tarefa, que é aquilo que está para ser feito, sendo o objeto sempre subjetivado, considerando que o sujeito tem incessantemente, à sua disposição, inúmeras opções de como agir (BOURNEL-BOSSON, 2005).

Com relação aos outros, pode-se dizer que a atividade do sujeito acontece sempre em relação às atividades de outrem, sendo sempre uma resposta às atividades de outros. Sentimos aqui, a retomada da noção de *dialogismo*, proposta pelo Círculo Bakhtiniano. Para os estudiosos do Círculo, a noção de diálogo é constituinte da linguagem, de forma que tudo o que é dito sempre parte de alguém e é endereçado a alguém (VOLOCHINOV, 1988 [1929]).

Dessa forma, assim como não há produção de linguagem no vazio, a atividade também não acontece no vazio: ela sempre parte de alguém para alguém, “é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. [...] Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo” (CLOT, 2007, p. 97). É importante lembrar que os outros podem estar ausentes fisicamente da ação, mas nela implicados, como indica Clot (op. cit.).

35 “Plus un sujet a de points de contact avec ces variantes, plus riche et plus souple est son maniement du genre”.

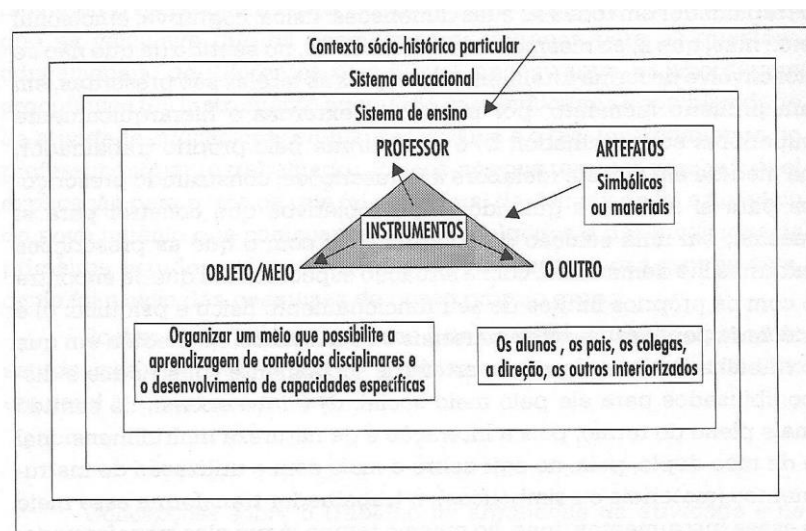
36 Definimos a noção de instrumento adiante.

Trazendo para o trabalho docente, isso faz bastante sentido. Por exemplo, quando analisamos determinadas ações e decisões de um professor que são realizadas em sala de aula, considerando alguma norma da escola ou restrição dos pais, mesmo só estando presencialmente em sala o professor e os alunos, observamos a implicação de outros no trabalho docente.

Com a proposição da tríade de análise, Clot enfatiza a condição conflituosa da atividade, ao defini-la como “uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta (2007, p. 99)”, demonstrando que o trabalho se realiza na tensão entre os três polos do triângulo, estabelecendo que:

A atividade real de trabalho consiste em ultrapassar as contradições existentes no interior desses três polos de determinação, bem como entre eles. [...] o trabalho consiste, a depender das circunstâncias, em enfrentar tensões entre esses três polos usando cada um como base para se libertar dos outros a fim de permanecer sujeito da situação, sujeito de alguma maneira criativo. Em outras palavras, agir é, apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo que requerem isoladamente as pré-ocupações pessoais, a tarefa ou o outro (pp. 99-100).

A partir do triângulo proposto por Clot (2007), e contribuições de outros autores³⁷, considerando a análise do trabalho docente em um quadro maior de análise, extrapolando o contexto escolar imediato, Machado (2007) propõe um esquema em que estão descritos elementos que constituem o trabalho professor.



³⁷Machado (2007) indica que, para a elaboração desse esquema, considera contribuições de Bronckart (2004), Clot (1999, 2006), Amigues (2004) e Saujat (2002).

Quadro 1: Elementos básicos do trabalho do professor (MACHADO, 2007, p. 92)

Como se pode verificar, o trabalho do professor é visto como envolvendo o professor, o outro (ou outrem, entendido como os vários interlocutores desse trabalho, mesmo que fisicamente ausentes, como explicado anteriormente) e o objeto, em uma relação de mediação pelos artefatos/instrumentos, considerando que essa prática é sócio-historicamente situada e determinada. Cabe aqui explicitar a noção vygotskiana de instrumento (material ou psicológico) como artefato construído socialmente e apropriado pelo trabalhador, ou seja, instrumento a que o indivíduo atribui significação e com que transforma o meio e o próprio instrumento, sendo também transformado por ele (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009).

Essa noção dos elementos constituintes do trabalho (do professor), advinda de aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) contribui para a definição, ainda que provisória, como aponta Machado (2007, p. 91), que o ISD tem elaborado para o trabalho docente, sendo este considerado uma atividade i. **situada**, sofrendo influência tanto do contexto imediato quanto mais amplo; **pessoal**, considerando que envolve o professor em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional, entre outras), e também **impessoal**, já que o professor não é totalmente livre no desenvolvimento do seu trabalho, sendo este definido, em forma de tarefas prescritas, em um momento primeiro, por instâncias externas e de hierarquia superior à do trabalhador; ii. **prefigurada** pelo próprio professor, no sentido de que este reelabora prescrições externas e constrói prescrições e objetivos para si mesmo, considerando sua situação e seus limites tanto físicos quanto psíquicos; iii. **mediada** por instrumentos materiais e simbólicos, os quais o professor transforma em instrumentos quando os considera úteis para sua ação; iv. **interacional**, porque ao agir com instrumentos o professor transforma o meio e o instrumento, sendo por ele transformado ; v. **interpessoal**, envolvendo vários outros indivíduos e instâncias que influenciam o trabalho, estando estes presentes ou ausentes da situação mais imediata de trabalho; vi. **transpessoal**, já que guiada por modelos de agir, construídos sócio-historicamente em cada esfera de atuação profissional;

vii. **conflituosa**, no sentido de que obriga o trabalhador a fazer escolhas para (re)orientar seu agir, considerando vozes contraditórias, entre elas, outros envolvidos nas situações profissionais, o meio, artefatos, as prescrições, entre outros; e, finalmente, viii. pode ser **fonte de aprendizagem** de conhecimentos e **desenvolvimento** de capacidades, ou mesmo, **fonte de impedimento para esses processos**, quando o professor se vê diante de situações que limitam ou impedem seu poder de agir, o que pode gerar, além de estresse e fadiga, o sofrimento e desistência do ofício.

Assim, como podemos notar, a interlocução do ISD com as Ciências do Trabalho e Clínica da Atividade tem sido extremamente produtiva, em termos de caminhos teórico-metodológicos para tratamento do objeto ‘trabalho docente’ de forma ampla e considerando-o como um verdadeiro trabalho em sua complexidade.

1.2 A Instrução ao Sósia³⁸

Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi (VYGOTSKY, 203, p. 90 apud CLOT, 2008, p. 180).

Tudo o que se passa naquele instante, as perguntas e respostas, não passam de uma suposição, mas a partir do momento que a gente esquece que é de “faz de conta”, a gente começa a sentir e a pressentir muitas coisas reais. (Trecho do texto reflexivo 1 de uma das graduanda participante³⁹)

Como já indicamos neste trabalho, o instrumento de Instrução ao Sósia foi criado por Oddone nos anos 70, em situação de intervenção na FIAT de Turin, e transformado por Clot e colaboradores numa perspectiva de formação e de análise do trabalho no âmbito da Clínica da Atividade.

Originalmente, a Instrução ao Sósia consiste de um exercício em que se solicita ao trabalhador, no nosso caso, professor, que descreva a um sósia, possível substituto em sua

³⁸ Embora o instrumento de Instrução ao Sósia em si seja uma contribuição da Clínica da Atividade, optamos por apresentá-lo em uma seção separada (e não na subseção dedicada às contribuições da Clínica) por duas razões: 1. para enfatizar a noção de que, mesmo tendo sido originalmente criado por Oddone e modificado por Clot, como já apontamos, estamos tratando da adaptação da Instrução ao Sósia ao campo da formação docente e não no campo da Clínica da Atividade; 2. para maior ênfase, por ser o procedimento que orienta o trabalho que propomos e nossa geração de dados.

³⁹ Os textos dessa graduanda não são analisados nesta tese. Trazemos apenas esse trecho como epígrafe para essa seção sobre a Instrução ao Sósia.

situação de trabalho, a sua atividade no maior número de detalhes possíveis a fim de que este o substitua sem que ninguém perceba. O gatilho para a entrevista é a pergunta: *Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*⁴⁰ (CLOT, 2007, p.144). O exercício prevê dois momentos de autoconfrontação, mediados pela linguagem: primeiro, quando o trabalhador se dirige ao sócia, em uma elaboração da experiência, e, num segundo momento, quando retoma o registro da entrevista e produz um comentário escrito. Dessa forma, esse exercício permite uma formalização e elaboração da experiência profissional que Clot (2007) defende como uma condição para o exercício da profissão, sendo este entendido como produção e transmissão de saberes.

Retomando a primeira epígrafe desta seção, podemos dizer que o fundamento do método é proporcionar um deslocamento do trabalhador em relação ao seu agir (cf. Cap. I) através da mediação da linguagem, visando a uma elaboração da experiência de trabalho: o trabalhador pode se distanciar da sua ação, analisá-la e tomar consciência de questões não antes consideradas e das possibilidades de sua atividade (BULEA; BRONCKART, 2010), o que pode proporcionar desenvolvimento. É nessa transformação do realizado em possibilidade para uma nova ação que reside o potencial de desenvolvimento da Instrução ao Sócia (CLOT, op.cit.).

Para que esse deslocamento seja possível e facilite a projeção da situação, como indica Bournel-Bosson (2005), a segunda pessoa do singular deve ser mantida durante a entrevista de instrução. Em francês o “tu” é utilizado. Em nosso trabalho, o “você” foi utilizado. Em alguns momentos, considerando a participação dos graduandos nas entrevistas, as professoras se dirigiram ao grupo como “vocês”.

Na entrevista, devem ser abordados aspectos relacionados a quatro domínios da experiência profissional que retomam os três polos do triângulo propostos por Clot (2007) - o objeto (a tarefa), os outros envolvidos na tarefa e o sujeito -, a saber, as relações com a tarefa, com os pares, com a hierarquia e o campo das relações com organizações do mundo do

⁴⁰ Encontramos em outros autores (BOURNEL-BOSSON, 2005) uma versão um pouco modificada da pergunta-padrão da Instrução ao Sócia: “Suponha que sou seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Diga-me precisamente o que devo fazer para que ninguém perceba a substituição”.

trabalho. Esses campos a serem abordados na entrevista fundamentam-se na assunção da atividade como menor unidade do intercâmbio social, como propõe Clot (op. cit.), sendo voltada para o objeto e para a atividade dos outros que incidem sobre o objeto.

Em nossa pesquisa, como veremos na análise, considerando a definição de trabalho docente proposta em Machado (2007), buscamos também recensear diretamente os artefatos/instrumentos utilizados e, dada a situação específica da entrevista, não houve perguntas direcionadas às organizações do mundo do trabalho, e sim voltadas para a hierarquia escolar e outros envolvidos no trabalho.

Nesta tese, seguindo o método, propusemos que uma graduanda participasse da sessão de Instrução ao Sósia, como instrutora, e, em seguida, solicitamos que produzisse um comentário escrito a partir da entrevista, o que significou dois momentos de autoconfrontação com o próprio trabalho: a entrevista e o comentário. Diferentemente do que é prescrito pelo método, propusemos que os alunos de graduação participantes, presentes no momento da entrevista, produzissem textos reflexivos a partir da transcrição enviada a eles por email.

Ressaltamos aqui três aspectos do nosso trabalho que avançam em relação a trabalhos de temática semelhante: i. o fato de trabalharmos com o comentário escrito do sósia, considerando que, até onde pesquisamos, praticamente todos os trabalhos que utilizam a metodologia do sósia para geração de dados focalizam a entrevista em si, havendo apenas dois trabalhos, como pontuaremos adiante, que se utilizam do comentário escrito que é gerado; ii. o fato de propormos o uso do exercício do sósia na formação inicial do professor de língua, tendo-o utilizado com um grupo de alunos da graduação e professores em serviço; e iii. o fato de propormos que os graduandos produzam textos reflexivos a partir da entrevista, o que nos dá acesso a uma avaliação do trabalho docente por observadores externos.

Embora cientes de todo o potencial de desenvolvimento que pode ser estabelecido pelo sósia com o professor entrevistado, para este trabalho, buscamos investigar que representações emergem nas entrevistas e nos textos escritos pelos alunos-professores participantes da entrevista e como são (re)construídas nesses textos. Interessam-nos questões como: que conteúdos temáticos seriam escolhidos pelos graduandos após retomarem a entrevista em sua forma transcrita? O que isso indicaria em termos de representação sobre o agir docente a partir de uma entrevista tão específica quanto a de Instrução ao Sósia? Que

(re)configurações podem ser observadas nos textos à medida que os graduandos participam de outras entrevistas? Que aspectos, a partir dos textos produzidos, poderiam ser (re)elaborados, explorados em discussões e reflexões com vistas a uma formação mais em consonância com o mundo real da sala de aula (em contraposição a apenas prescrições sobre o que deve acontecer?), em termos de possibilidades de transformação/reelaboração desse trabalho/ como ele é projetado?

Na Linguística Aplicada, ainda são poucos os trabalhos no Brasil que têm utilizado a Instrução ao Sósia e demonstrado o potencial desse instrumento para se ter acesso a aspectos não-observáveis do trabalho docente, que, por vezes, não são analisados, como indicamos em Pérez (2014), e para contribuir com a apropriação do *métier* através de situações formativas, como buscamos defender aqui. Embora contemplem o sósia, os trabalhos a que tivemos acesso através do banco de dissertações e teses⁴¹ o fazem com focos e de maneiras diferentes do que propomos com esta pesquisa, como mostramos a seguir.

Tognato (2008) segue a metodologia do sósia, objetivando a análise e compreensão do trabalho de um docente de Língua Inglesa de Ensino Básico (Médio e Fundamental) de Escola Pública, no interior do Estado do Paraná. A autora analisa as figuras do agir em momentos antes, durante e pós-tarefa a partir do texto coproduzido na entrevista.

A pesquisa de Pinto (2009), por sua vez, dá voz a um professor (de matemática) de ensino fundamental, tentando conhecer mais profundamente o trabalho do docente através dos textos oral (entrevista) e escrito (comentário do professor) gerados pela Instrução ao Sósia. A autora se volta para a investigação da (re)configuração das representações sobre o trabalho docente na entrevista e, posteriormente, no comentário escrito. Para a produção do comentário escrito, na segunda parte da Instrução, a pesquisadora criou para o professor um destinatário/interlocutor hipotético, os pais dos alunos, considerando que esta definição mobilizaria determinadas representações por serem estes possíveis interlocutores do docente em situação real de trabalho.

⁴¹ Considerando o objetivo de nossa tese, restringimos nossa pesquisa aos trabalhos que focalizavam a Instrução ao Sósia em situações de trabalho docente, não nos detendo em discutir trabalhos como o de Tomás (2010), que aborda a Instrução ao Sósia por pesquisadores do CNAM (Paris) com sindicalistas da CGT francesa, ou os da Psicologia, área em que a metodologia é mais difundida.

Focalizando a metodologia da Instrução ao Sósia, Rodrigues (2010) busca contrapô-la à Autoconfrontação Simples para analisar as características textuais, discursivas e linguísticas de cada instrumento. O texto analisado da Instrução ao Sósia foi coproduzido entre a pesquisadora e um professor de ensino superior.

Muniz-Oliveira (2011) analisa o trabalho do professor de pós-graduação, considerando o contexto de “mal estar docente” que atinge professores desse nível de ensino, causado pelas diversas pressões a que são submetidos esses docentes, partindo da hipótese de que essa situação deve se manifestar em textos nos quais o professor descreve o próprio trabalho. O texto analisado é coproduzido pela pesquisadora e por uma professora de universidade pública, através da Instrução ao Sósia e entrevista aberta.

Feitoza (2012) busca compreender o trabalho de um professor da Educação a Distância a partir da Instrução ao Sósia, analisando as figuras interpretativas do agir. O trabalho utiliza o SMS (mensagem instantânea) para realização da entrevista, apontando as contribuições e limitações dessa ferramenta para uso da metodologia do sósia.

Gomes (2011) realizou duas sessões de Instrução ao Sósia, em dois momentos: uma, com uma professora com mais de vinte anos de experiência e outra, com uma docente que atuava há um ano na profissão e era aluna da graduação quando os dados foram gerados. A pesquisa analisa os textos gerados pelo procedimento, buscando identificar representações, perspectivas e estilos, na tentativa de verificar se o procedimento de Instrução ao Sósia pode ou não vir a contribuir com a formação de futuros professores. Em termos de proposta, aparentemente, este é o trabalho que mais se aproxima da nossa pesquisa. No entanto, chamamos a atenção para alguns aspectos que os diferenciam: 1. A pesquisadora entrevistou tanto a professora experiente quanto a professora graduanda. No entanto, as entrevistas aconteceram em momentos separados, não estando as duas em contato na geração dos textos; 2. Há a indicação de que a Instrução ao Sósia é um procedimento viável, mas não se diz de que forma ele poderia ser inserido nos processos formativos.

Como podemos observar, os trabalhos citados utilizam a Instrução ao Sósia com professores de diferentes níveis e situações de ensino – fundamental, médio, superior, de disciplinas diferentes, em contextos presenciais e a distância – buscando analisar características do trabalho docente a partir da voz do próprio professor ou mesmo descrever o

método, considerando a sua pouca divulgação ainda em pesquisas da Linguística Aplicada. No entanto, embora façam sugestões, as pesquisas não tratam diretamente da utilização do método em situações formativas, algo que nos propomos a fazer.

Em pesquisas internacionais, encontramos em Friedrich, Goudeaux e Stroumza (2006), um trabalho voltado para a formação inicial, utilizando a Instrução ao Sósia. Como indicam as pesquisadoras, seu foco é na instrução em si como formação, e o trabalho envolve professores do ensino infantil que são alunos da graduação. O artigo apresenta a análise de uma entrevista entre uma professora universitária e uma aluna-professora de educação infantil, com o objetivo de trabalhar com um grupo de professores em formação inicial métodos que visem à elaboração da experiência. O objetivo é investigar os tipos de saberes e experiências que emergem na entrevista da professora iniciante, buscando enriquecer o processo formativo. Não há indicação de que foram solicitados comentários ou textos escritos.

Assim, recortado o nosso objeto em relação às pesquisas a que tivemos acesso, considerando o uso da Instrução ao Sósia na formação docente, e apresentada a teoria do procedimento, passamos, na próxima seção, à apresentação dos modelos de análise linguístico-discursiva, propostos pelo ISD, tendo como base o texto, visando à definição das categorias que utilizamos em nossa leitura dos dados.

1.3 O ISD: conceitos e categorias de análise

O ISD se define como uma corrente interdisciplinar, com base no Interacionismo Social, que compartilha com outras correntes a tese de que as condutas humanas são resultantes do processo de socialização humana, a partir da emergência e desenvolvimento de instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999). Essa interdisciplinaridade está presente na ancoragem em várias contribuições, dentre as quais citamos a psicologia, representada pelas proposições de Vygotsky; a linguística saussuriana; além da sociologia de Habermas e da filosofia da linguagem, tendo Bakhtin/Volochinov⁴² como representantes, para se definir

⁴² Embora referenciemos Bakhtin, tendo em vista que as obras que utilizamos foram publicadas em seu nome e que o ISD faz menção ao autor em diversos textos, estamos cientes das severas críticas, solidamente fundamentadas, de Bronckart e Bota (BRONCKART; BOTA, 2012; BRONCKART; BOTA, 2014) em que atribuem a Volochinov/Medvedev a autoria de textos tradicionalmente atribuídos a Bakhtin. Como essa discussão não faz parte do escopo desse trabalho, referiremo-nos às contribuições como sendo do “Círculo de Bakhtin”, de forma geral, e citaremos Marxismo e Filosofia da Linguagem como sendo de Volochinov.

como uma ciência do humano, voltada para a compreensão das práticas de linguagem no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

A centralidade da linguagem no ISD se explica pela adesão à tese de Vygotsky e Saussure de que a origem da constituição do pensamento consciente humano está na apropriação dos signos, sendo, assim, as práticas languageiras situadas, os instrumentos, por excelência, do desenvolvimento humano, entendido em termos epistêmicos, praxeológicos e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006). Com relação a essa noção de desenvolvimento, Bronckart (2006) explica que o ISD compartilha da tese interacionista de Vygotsky de que a internalização e apropriação da linguagem fundam o pensamento consciente humano, embora apresente restrições com relação ao postulado da existência de duas raízes desenvolvimentais disjuntas e suas implicações. Para o ISD (BRONCKART, 2009a; BRONCKART, 2011; BRONCKART; BULEA, 2011), a teorização de Saussure sobre o signo – considerando um *corpus* ampliado de obras do autor – fornece aportes para esclarecimentos com relação a essas questões, em um aprofundamento das teses de Vygotsky.

Assim, o ISD entende o desenvolvimento vinculado à ordem dos signos (BRONCKART, 2012), enfatizando o estatuto sócio-histórico desse processo. Bronckart (op. cit.), referindo-se às pesquisas com foco em trabalhadores, defende que o desenvolvimento se dá na atribuição de novas significações aos próprios atos e ao trabalho, em uma reestruturação das representações de uma pessoa singular diante da tomada de consciência das diferentes posições no debate social. Como mostraremos adiante, os tipos de discurso serão apresentados como tendo um papel fundamental nesse processo. Resumindo, o desenvolvimento é entendido como um “[...] movimento permanente de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida (BRONCKART, 2008)”, em um processo de confrontação e negociação do “[...] valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos (BRONCKART, 2006)”.

Além da centralidade da linguagem para o programa do ISD, Bronckart (2004) defende a importância do agir, definindo-o como a unidade de análise do funcionamento humano em consonância com a corrente interacionista social, entendendo, especificamente,

esse agir enquanto ação significativa⁴³ (BRONCKART, 2006), ou seja, enquanto intervenção humana no mundo, produzida por um agente com motivos e intenções, e não como objeto de uma explicação causal. É importante ressaltar que, para o ISD, essa ação humana não pode ser apreendida no curso contínuo do agir nem apenas com a observação das condutas humanas, mas através de interpretações materializadas em textos produzidos pelos actantes e/ou por observadores das ações.

Para o ISD, os textos – orais e escritos - são a materialização das ações languageiras/ das práticas de linguagem (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), ou seja, é através deles que representamos as atividades humanas, sendo, dessa forma, tomados como material de análise para a compreensão do agir humano.

Ao tratar da noção de representação, Bronckart (1998, 1999) assevera que, para o Interacionismo Social, a capacidade de representação humana é compreendida como um produto da apropriação de formas específicas de interação, ou pré-construídos, acumulados ao longo do tempo/da história, que subsistem à duração da vida de um indivíduo. As representações seriam um conjunto de conhecimentos – históricos, sociais e semióticos - que são construídos e emergem do mundo das interações sociais a partir das avaliações coletivas mediadas pela linguagem. Dessa forma, enfatiza-se o caráter *social* da representação, entendida como sendo, ao mesmo tempo, da ordem do *coletivo* e do *individual*.

O caráter essencialmente *social* da representação está atrelado ao fato de que ela é construída nas interações sociais, no enquadre dos mundos formais habermasianos, e mediada pela linguagem. Ao se referir ao caráter mediador da linguagem na atividade coletiva, Bronckart (1998) retoma a noção de língua de Saussure, enquanto signo discreto e arbitrário, enfatizando esse caráter social, tendo em vista que os signos são delimitados e convencionalmente construídos nas interações sociais, além de se organizarem em textos que servem a propósitos comunicativos que emergem das necessidades das situações de interação humana.

⁴³ Bronckart (1999) contrapõe a noção de acontecimento/evento à de ação para defender a questão da responsabilidade do agente na ação significativa, enquanto “[...] mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente (2006, p. 68)”.

Bronckart (1998, p. 4) propõe que as representações “humanas-sociais” podem ser entendidas como coletivas, na medida em que elas têm sede nas obras humanas, e como individuais, com sede no organismo singular. Isso quer dizer que o autor não nega que existam as representações *individuais*, e as entende como sendo uma reapropriação, sempre parcial, dos pré-construídos por um organismo singular. Essas representações se distinguem das coletivas em termos de amplitude – já que não é possível ao indivíduo se apropriar de todo o conjunto de conhecimentos humanos – e de organização – considerando que as representações dos indivíduos dependem das suas circunstâncias de vida em relação à ordem e temporalidade, organizando-se sempre de forma singular.

Para o ISD, é apenas através dos textos, entendidos como “[...] as únicas manifestações empíricas da linguagem verbal humana⁴⁴” (BRONCKART, op. cit.), que as representações podem ser materializadas e interpretadas. E é no quadro dos mundos discursivos que se instaura a dialética entre as representações coletivas e individuais.

É nesse sentido que convém enfatizar que o texto é entendido em toda a sua complexidade e singularidade, já que é constituído de fatores de ordem social e individual (psicológica) – pelas representações (das condições de produção, em seus parâmetros físicos e sociossubjetivos, além do conteúdo temático, por exemplo) construídas a partir das avaliações sociais que ocorrem na atividade coletiva e da internalização (individual) destas pelo produtor – a partir das características dos três mundos formais (objetivo, social e subjetivo), como propostos por Habermas (1989) – que contextualizam as atividades languageiras.

Habermas (op.cit.) postula, em sua teoria do agir comunicativo, que as atividades humanas não são apenas determinadas por critérios de racionalidade e eficácia, mas se organizam também a partir das coordenadas de três sistemas independentes, partilhados por um grupo de interactantes, que ele denomina de mundos formais, sendo organizados em um mundo objetivo, social e subjetivo. Esses mundos são construídos socialmente, na interação dos indivíduos, e servem como parâmetro para a avaliação das atividades de linguagem no âmbito social e para a avaliação do próprio agente em relação às suas ações (a partir da apropriação singular das características desses mundos). Isso significa que as atividades

⁴⁴ “[...] les seules manifestations empiriques du langage verbal humain.”

humanas se desenrolam a partir dos conhecimentos construídos sócio-historicamente e partilhados pelos indivíduos em relação aos parâmetros físicos, do universo material, que constituem um mundo objetivo; aos parâmetros das regras, convenções e sistemas de valores compartilhados pelo grupo e que regem as formas de cooperação e organização das atividades, formando o mundo social; e em relação ao mundo subjetivo (ou o “mundo das experiências vividas”) que engloba a singularidade das pessoas, que, para Bronckart (2006), resulta da interiorização do mundo social.

De forma resumida, o ISD (BRONCKART, 2004) defende, partindo das considerações de Habermas (1989), que todo agir se desenvolve no quadro dessas coordenadas dos mundos representados, exibindo pretensões de validade com relação à verdade e eficácia, já que é produzido em um contexto do mundo objetivo (agir teleológico); à conformidade com as regras e valores que constituem o mundo social (agir regulado por normas); além da pretensão de validade à sinceridade e autenticidade, considerando o mundo subjetivo (agir dramático)⁴⁵. Essas três dimensões seriam os ângulos sob os quais o agir humano é avaliado. É importante ressaltar que essa avaliação tanto incide sobre as atividades do grupo quanto sobre as ações do agente, distinção feita em termos do social (atividade) e individual/psicológico (ação). O agente participa, primeiramente, das avaliações das atividades sociais, contribuindo para esse processo de construção dos critérios de validade dos mundos através das negociações na interação, e, avalia seu próprio agir, isto é, interpreta suas próprias ações em relação à sua responsabilidade (intenções e motivos), a partir da apropriação e interiorização das características dos mundos representados (BRONCKART, 2006, p. 76).

Dessa forma, o ISD propõe um modelo de análise textual/discursiva que considera o contexto e as condições sociopsicológicas de produção dos textos, assim como aspectos estruturais e funcionais (BRONCKART, 1999, 2008), buscando dar conta de uma análise que contemple os textos-discursos em toda sua complexidade.

⁴⁵ Bronckart (2004) chama a atenção para a existência de dois tipos de agir: um que ele denomina de praxeológico (que envolveria esse agir geral, incluindo o teleológico, o agir regulado por normas e o dramático) e o agir comunicacional (das práticas languageiras), que é fundamentalmente articulado ao agir praxeológico, e através do qual se dão as avaliações de pretensão à validade das três dimensões do agir praxeológico.

Nesta seção, faremos um recorte do modelo de análise textual/discursiva proposto por Machado e Bronckart (2009), considerando os níveis organizacional, enunciativo e semântico (do agir), apresentando as categorias que servirão de suporte para nossa leitura dos dados. Ressaltamos que, enquanto perspectiva teórico-metodológica em construção, o ISD tem revisto alguns procedimentos de análise, a partir das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, especialmente no âmbito do grupo LAF⁴⁶ e ALTER (LAEL), conforme apontam Machado e Bronckart (2009). Utilizaremos das reformulações propostas por esses autores, que modificam a proposta inicial formulada em Bronckart (1999) – infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos – e em Bronckart e Machado (2004) – nível semântico (do agir).

1.3.1 Categorias para análise

Para análise dos textos, o ISD (BRONCKART, 1999) propõe que seja identificado o contexto de produção, definido como parâmetros que podem influenciar a organização de um texto e que se referem ao mundo físico e ao mundo sociossubjetivo. Segundo Machado e Bronckart (2009, pp. 46-47), cinco aspectos devem ser considerados: i. o contexto sócio-histórico de produção do texto; ii. o suporte em que este é veiculado; iii. o contexto linguageiro imediato; iv. o intertexto, ou seja, os textos com os quais o texto analisado mantém relações; e v. a situação de produção, constituída pelas representações do produtor que influenciam a forma do texto, sendo esta dividida em 8 parâmetros. Esses parâmetros são: o emissor, o receptor, o local, o tempo, os papéis sociais do enunciador e do receptor, a instituição social e o objetivo da produção.

Quanto à arquitetura dos textos, na reformulação proposta em Machado e Bronckart (2009), a análise textual/discursiva é dividida nos níveis *organizacional*, *enunciativo* e *semântico* (do agir), conforme elaboramos no quadro⁴⁷ a seguir:

⁴⁶ Groupe LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra e Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) sediado, atualmente, na USP.

⁴⁷ Utilizamos o quadro proposto em Machado e Bronckart (2009), pelo fato de nos referirmos, em nossa análise, aos elementos do trabalho do professor. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, durante a conferência de abertura do VII SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), em 2013, Bronckart apresenta um quadro em que não consta o nível semântico.

Nível organizacional	Nível Enunciativo	Nível Semântico
Infraestrutura textual - Plano Global - Tipos de discurso - Sequências Mecanismos de Textualização - Coesão nominal - Coesão verbal - Conexão	Mecanismos de responsabilização enunciativa: - marcas de pessoa - dêiticos - marcas de inserção de vozes (aspas, formatação diferenciada) - modalizadores do enunciado - modalizadores subjetivos - adjetivos	Análise dependente da identificação dos elementos dos outros dois níveis - elementos do trabalho do professor - papéis semântico-sintáticos desses elementos - categorias da semântica do agir que são atribuídas aos actantes (nos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos para o agir)

Quadro 2: Proposta do ISD de três níveis de análise textual

No nível *organizacional*, são mantidos os elementos propostos em Bronckart (1999) para análise da *infraestrutura textual*, a saber, a identificação do *plano global do texto* (*planificação geral do conteúdo temático*), dos *tipos de discurso* e *sequências*.

A depender do gênero a que pertencem, os textos podem apresentar um plano global estruturado de formas variáveis, considerando sua extensão, natureza do conteúdo temático, além das condições de produção (BRONCKART, 1999, p. 249). Segundo Bronckart (op. cit.), o conteúdo temático (ou referente) seriam as informações explicitamente apresentadas no texto, tratando-se de conhecimentos que dependem da experiência e do desenvolvimento do agente, ou seja, são representações construídas por esse agente. Essas informações que constituem o conteúdo temático podem se referir a objetos ou fenômenos do mundo físico, como a questões do mundo social, ou, ainda, ao mundo subjetivo (ou uma combinação deles), não sendo, assim, importante para a análise dos conteúdos temáticos a distinção entre os mundos formais. Ainda segundo Bronckart (op. cit.), como esses conhecimentos são semiotizados, quando mobilizados na construção do texto, organizam-se em mundos discursivos - que possuem coordenadas distintas do mundo ordinário em que a ação do agente

se desenrola - através dos tipos de discurso, elementos que também fazem parte da infraestrutura textual.

Esses tipos de discurso, ou modalidades de organização enunciativa, conforme defendido por Bulea (2010), seriam formas linguísticas/segmentos linguísticos (infraordenados em relação ao texto) identificáveis na composição dos textos e que revelam/traduzem as coordenadas dos mundos discursivos. Os mundos discursivos, por sua vez, indicam operações que têm estreita relação com o contexto de produção dos textos e o conteúdo temático no processo de construção textual. Segundo Bronckart (2008, p. 91), esses mundos

[...] se constituem como quadros em que se desenvolve, no curso da produção ou da recepção textual, a interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representações individuais) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representações coletivas)

É com base em dois eixos de operações binárias que os mundos são constituídos: i. conjunção x disjunção das coordenadas que organizam o conteúdo temático em relação ao contexto de produção (mundo ordinário em que a interação acontece). Neste caso, as coordenadas podem estar temporalmente conjuntas, ou seja, próximas aos parâmetros físicos do contexto de produção, revelando o mundo da ordem do *expor*, ou podem estar disjuntas/distantes, indicando um mundo da ordem do *narrar*; ii. implicação x autonomia, que diz respeito a quando as marcas da relação do produtor do texto com os parâmetros físicos da ação de linguagem são explícitas (relação de implicação) ou quando estão ausentes (relação de autonomia).

Do cruzamento dessas operações psicolinguísticas, são construídos quatro mundos discursivos que são traduzidos por quatro tipos de discursos, conforme podemos ver no quadro abaixo, proposto por Bronckart (1999, p. 157):

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		Expor	Narrar
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Quadro 3: Tipos de discurso (adaptado de BRONCKART, 1999, p. 157)

Assim, os seguintes tipos de discurso são constituídos a partir das operações de conjunção x disjunção e implicação x autonomia, conforme o mesmo autor:

1. Discurso interativo: pertencente ao mundo do expor (conjunto) implicado, o que quer dizer que a situação de linguagem coincide com o tempo da interação e são explicitados os parâmetros (agente e referência espaço-tempo) da ação de linguagem. Esse tipo de discurso é caracterizado pelo fato de o produtor possuir conhecimento sobre a situação de ação de linguagem, sendo geralmente marcado por elementos linguísticos que indicam a interação dos agentes participantes. Podem-se, assim, perceber o uso de interrogativas, imperativas, exclamativas, ocorrência de verbos no presente do indicativo (ação simultânea), pretérito perfeito (referência à anterioridade), futuro perifrástico (ir+ infinitivo+posteridade), além da presença de unidades indicativas do espaço e tempo da interação (aqui, agora, ontem), uso de nomes próprios, dêiticos de primeira e segunda pessoas;
2. Discurso teórico: pertencente, também, ao eixo do expor, logo, conjunto, estabelece relação de autonomia, ou seja, sem referência explícita aos parâmetros da ação de linguagem, traduzida em distanciamento do produtor do texto em relação ao que é tematizado, não sendo necessário o conhecimento dos parâmetros (agente, referência espaciotemporal) da situação para que a interpretação possa acontecer. É caracterizado pelo presente do indicativo, geralmente, com valor genérico, além do futuro do pretérito, ausência de dêiticos espaciotemporais, assim como elementos que remetam aos interactantes (embora se possa identificar o uso do “nós” genérico), presença de organizadores lógico-argumentativos, modalizações lógicas, metaverbos e voz passiva;

3. Relato interativo: pertencente ao mundo do narrar (disjunto) implicado, o que significa dizer que a ação de linguagem não coincide com o tempo atual, sendo identificável ou inferida em um momento distante do mundo em que a ação de linguagem ocorre. Há predominância do par pretérito perfeito e imperfeito, presença de organizadores espaciotemporais, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural, anáforas pronominais e nominais;
4. Narração: pertencente ao mundo do narrar (disjunto) autônomo, o que quer dizer que a ação de linguagem não coincide com o tempo atual, sendo essa disjunção, às vezes, materializada pela presença de marcadores espaciotemporais. Os parâmetros da situação de produção (agente e referência espaciotemporal) não são implicados. Predominam o pretérito perfeito e o imperfeito, além da presença do mais-que-perfeito, há a ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas tanto do singular como do plural, uso de anáforas pronominais e nominais (com substituição lexical). Não há referência ao agente-produtor e as personagens são identificáveis, mesmo sem essa referência.

Bronckart (2008, pp. 91-92) defende a hipótese de que é no quadro dos tipos de discurso que se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: no mundo do narrar (relato e narração), o raciocínio causal/temporal; no discurso interativo, o raciocínio de senso comum; e, no discurso teórico, o raciocínio lógico-argumentativo.

Voltando à descrição do nível organizacional, foram acrescentados a este nível os *mecanismos de textualização* (MACHADO; BRONCKART, 2009), como os de coesão nominal (que servem para introdução e/ou retomada de personagens e/ou temas e são materializados por pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, reflexivos, possessivos e sintagmas nominais) e coesão verbal (que estabelecem a organização temporal dos processos por meio de terminações verbais ou de unidades de valor temporal), além dos de conexão (organizadores textuais que estabelecem as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais).

Em nossa análise, trabalharemos com os indicadores de pessoa, buscando identificar que actantes são materializados nos textos dos graduandos de Letras, verificando como se dá a construção da representação sobre eles em termos de sua implicação nos textos. Verificaremos a emergência de diferentes tempos verbais nos textos e suas implicações na interpretação dos textos escritos dos graduandos.

No nível *enunciativo*, são analisados os mecanismos de responsabilização enunciativa que são materializados por diferentes unidades linguísticas, incluindo, marcas de pessoa, dêiticos (tanto de espaço como tempo), marcas de inserção de vozes, modalizadores do enunciado (marcando modalizações lógicas, deônticas e apreciativas) e subjetivos (pragmáticos, marcados principalmente por verbos auxiliares que atribuem ao(s) actante(s) intenções, finalidades, razões e (in)capacidades) e adjetivos.

No nível *semântico*, ou da semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009), tem-se acesso às representações do agir a partir da análise dos elementos pertencentes aos outros níveis, ou seja, tanto organizacional como o enunciativo. Inclui-se nesse nível, a análise dos elementos do trabalho do professor (a partir do que já expusemos em relação ao professor, outrem, instrumentos e artefatos), dos papéis semântico-sintáticos desses elementos, das categorias da semântica do agir que são atribuídas aos actantes, entre outras, que são possíveis a partir das análises dos níveis textuais anteriormente abordados.

Como demonstram Machado e Bronckart (2009, p. 63), ao analisarmos o plano global, por exemplo, é possível identificar os actantes que são postos em cena e apreender os segmentos temáticos centrais, classificando-os de acordo com as categorias do agir ou mesmo do trabalho do professor.

É considerando a enorme quantidade de termos - como agir, ação, prática, atividade, entre outros - além da multiplicidade de usos, que Bronckart (2004) propõe uma semiologia do agir, buscando definir a terminologia no âmbito dos trabalhos do ISD, que é retomada em Bronckart e Machado (2004). Nesse contexto, entende-se agir (ou agir-referente), em um nível ontológico, como o dado que está sendo analisado, ou seja, as diversas intervenções humanas orientadas no mundo. Atividade e ação são definidas com base em um estatuto teórico ou interpretativo, sendo a primeira definida em termos de leituras/interpretações do agir que implicam dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas em um nível coletivo, enquanto a ação, definida como interpretações do agir que mobilizam essas dimensões em um nível individual (singular).

Conforme Bronckart e Machado (op. cit.), as interpretações/avaliações coletivas e individuais expressas nos textos, explicitam (ou não) dimensões *motivacionais* (que são

retrospectivas e se referem a razões de agir); *intencionais* (que são de ordem prospectiva e se referem às finalidades do agir); além de explicitarem os *recursos* de que dispõem os agentes.

Pensando nessas dimensões individual (singular) e coletiva, o ISD distingue três planos, estabelecendo as categorias de análise (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155-156), de uma *Semântica do Agir*, as quais explicitamos no quadro⁴⁸ a seguir:

Planos	Origem coletiva Validados ou disponíveis no ambiente social	Interiorizados Atribuídos a uma pessoa particular
Motivacional (razões)	Determinantes externos do agir Camila: “então eu SÓ posso começar ATÉ a organizar meu material quando a oração encerra”	Motivos (razões de agir) Ana: “eu prefiro que eles vão pra coordenação (...) porque aí eu mantenho o controle”
da intencionalidade	Finalidades Camila: então o aluno que tá com algum problema de disciplina/ de nota (...) /são convidados anteriormente/(...) para que o pai saiba o que tá acontecendo durante o ano	Intenções Camila: “sempre eu faço [algo como música] para iniciar ou para encerrar a aula”
dos recursos para o agir	Instrumentos/ferramentas concretas ou modelos para o agir Brenda (entrevista): “isso você vai ter que fazer com a reglete ”	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais) Brenda (comentário escrito): [...] eu me sentia e me sinto (apesar de bem menos) insegura quanto aos procedimentos da sala de aula [...] Taís (texto reflexivo 3): “Outro detalhe importante é que o sósia tem que estar preparado para usar o Braille e a reglete. ”

Quadro 4: Categorias da Semântica do Agir (cf. BRONCKART; MACHADO, 2004)

⁴⁸ Os exemplos foram retirados do nosso *corpus*: das entrevistas com as professoras e dos textos escritos dos graduandos.

Dessa forma, quando identificados os elementos da Semântica do Agir, pode-se analisar como as representações são construídas nos textos em termos das razões para o agir, em nível social (determinantes externos do agir), e em nível individual (motivos); das finalidades (determinadas socialmente) e motivos (individuais), além dos recursos para o agir que podem se referir aos instrumentos/ ferramentas disponíveis como artefatos sócio-histórico-culturais e às capacidades, enquanto recursos mentais ou comportamentais do indivíduo.

Em relação aos humanos que intervém no agir, Bronckart (2004) esclarece que o termo *actante* é um termo neutro e utilizado para designar qualquer pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, o termo *ator* designa o actante representado como fonte de um processo, tendo motivos, intenções e capacidades para o agir, enquanto o termo *agente* designa o actante quando essas dimensões motivacionais, intencionais ou dos recursos não lhe são atribuídas no agir representado nos textos.

Continuando a apontar as possibilidades de análise no nível semântico, Machado e Bronckart (2009, pp. 63-65) indicam, ainda, que, pela análise das unidades lexicais, podemos, por exemplo, identificar como são construídas as representações sobre os actantes ao longo da progressão temática. Com a identificação dos marcadores de pessoa, é possível a identificação do estatuto individual ou coletivo do agir e o grupo de actantes com o qual a instância enunciativa se identifica (ou não). Pela análise dos organizadores textuais, considerando os organizadores argumentativos, é possível identificar, através das vozes postas em cena, o valor atribuído a elas, assim como determinantes externos, motivos e finalidades do agir. Por meio da análise das modalizações, é possível, também, identificar intenções, finalidades e capacidades, assim, como, pela análise dos adjetivos, é possível identificar as reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático, sendo estas algumas possibilidades de análise.

Conforme observamos, o ISD apresenta categorias que buscam dar conta de uma análise dos textos que considere tanto os aspectos da situação de produção quanto os elementos linguístico-discursivos que dão materialidade a esses textos. A seguir, apresentamos o percurso metodológico empreendido para a realização desta tese, explicitando o contexto e participantes da pesquisa, assim como os procedimentos para geração dos dados e análise.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico seguido para empreendermos esta investigação, descrevendo a orientação metodológica, o contexto e participantes da pesquisa, assim como os procedimentos para geração dos dados e análise.

Esta pesquisa está alicerçada em uma abordagem qualitativa e tem um caráter intervencionista, considerando seu objetivo não apenas de compreensão do trabalho docente, mas, sobretudo, de intervenção (SEVERINO, 2007), em termos de propostas que promovam mudanças nas situações formativas docentes, de modo específico, na situação de formação inicial de professores de língua inglesa em que atuamos. Essa proposta se concretiza na adaptação didática do método de Instrução ao Sósia a uma situação de formação inicial de professores de língua estrangeira (inglês) nos estágios supervisionados da UFPB. Assim, tendo em vista essa característica de intervenção, entre outras que elencamos a seguir, identificamos pressupostos da pesquisa-ação.

Segundo Caleffe e Moreira (2008), o uso da pesquisa-ação tem variado com o tempo, contexto e local, sendo difícil elaborar uma definição abrangente para esse tipo de pesquisa. Apresentamos, dessa forma, outras características da pesquisa-ação que estão presentes em nosso trabalho que, no nosso entender, definem-no como tal.

A situacionalidade (MOREIRA; CALEFFE, op. cit.) da pesquisa é uma característica presente em nosso trabalho, já que ele se volta para o diagnóstico e solução de um problema específico, que, no nosso caso, envolve a proposta de estágio supervisionado vigente na UFPB (cf. Cap. I) e o relato dos nossos próprios alunos sobre as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática na formação, e, em especial, nos estágios. Embora, como explicaremos a seguir, nossa geração de dados não tenha ocorrido em nossa sala de aula exatamente, entendemos que nossa pesquisa acontece no contexto em que atuamos profissional e academicamente. Os resultados, de alguma forma, retornam aos participantes, alunos de graduação, que tiveram contato com uma atividade diferente na formação e continuaram no curso de Letras, e contribuem, primordialmente, para um contexto maior, o dos estágios supervisionados do nosso curso na nossa instituição.

Um terceiro aspecto, também encontrado em Moreira e Caleffe (2008), ao abordarem a pesquisa-ação especificamente na sala de aula, refere-se ao fato de esse tipo de investigação estar voltado para o aperfeiçoamento da prática do professor-pesquisador, o que acontece em nossa pesquisa na medida em que, ao propormos uma atividade diferente em nossa própria situação de atuação docente e de pesquisa, estamos redimensionando e aprimorando nossa prática.

2.1 Contexto e participantes da pesquisa⁴⁹

Nosso estudo tem como foco estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba que, durante o período de geração de dados para esta pesquisa, cursavam disciplinas de estágio supervisionado⁵⁰. Convém esclarecer que, na atual grade curricular⁵¹ da UFPB, as horas de prática e estágio supervisionado estão divididas em 07 disciplinas de 60 horas, sendo as 4 primeiras com foco em aspectos teóricos, visitas às escolas-campo e ministração de microaulas na própria universidade – cobrindo aspectos como legislação⁵², avaliação de material didático, métodos de ensino – e as 3 últimas, estágios 5, 6 e 7, envolvendo observação, colaboração e ministração de aulas nos níveis fundamental, médio e em escolas livres de idiomas, respectivamente.

Como professora de estágio supervisionado e envolvida com pesquisas sobre o trabalho docente na linha do ISD, no ano de 2012, propusemos, no plano de aula de uma das disciplinas,⁵³ a introdução da Instrução ao Sósia no contexto da graduação, buscando oportunizar aos alunos o contato com instrumentos de análise das práticas para conhecerem, refletirem e compreenderem o trabalho docente, acreditando na relevância desse instrumento

⁴⁹ Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, número do parecer 339.875.

⁵⁰ Na grade atual de disciplinas do curso de Letras Inglês da UFPB, os alunos iniciam as disciplinas de estágios supervisionados no quarto semestre do curso.

⁵¹ Ver ementas das disciplinas de estágio no ANEXO 1.

⁵² Documentos educacionais nacionais e locais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba, entre outros, com foco no ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e Médio.

⁵³ O plano se encontra no Apêndice A.

em contexto formativo. Na disciplina, estava prevista uma visita a uma escola e entrevista com o professor. Nesse curso, fizemos o caminho contrário e convidamos um professor de língua estrangeira da escola regular para participar de uma sessão de Instrução ao Sósia. Nossa proposta foi motivada pela constatação da necessidade de um maior contato dos alunos de estágio com o trabalho docente e de diferentes experiências e oportunidades de conhecimento e reflexão sobre esse trabalho, que vão além da tradicional observação e (poucas horas de) colaboração e regência, previstas nos estágios.

Após essa atividade que propusemos com os alunos de estágio, o nosso foco investigativo, ao modificarmos o objeto da nossa tese⁵⁴, seria justamente acompanhar o desenrolar de uma experiência com a adaptação da Instrução ao Sósia ao contexto de formação inicial docente, de forma longitudinal, o que não nos foi possível por duas razões: uma greve de professores, que interferiu no calendário letivo e acadêmico, e o fato de que as turmas de estágio supervisionado iniciais funcionam com 3 línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol) juntas na mesma sala, chegando a um total de 60 a 80 alunos matriculados.

Como nossa pesquisa envolveria a participação dos graduandos em sessões de Instrução ao Sósia, inclusive com a possibilidade de perguntas e intervenções deles durante a entrevista, julgamos que, para a realização do trabalho de tese, não seria viável executar a entrevista, gravar, transcrever e produzir os textos com uma turma tão numerosa e heterogênea em termos das línguas envolvidas. Decidimos, assim, envolver os alunos de língua inglesa e convidamos, - ao final da disciplina, quando os alunos não mais eram alunos da pesquisadora -, graduandos de inglês que haviam cursado os estágios supervisionados I e II, em 2012, para participarem de sessões de Instrução ao Sósia na universidade. O convite foi feito por email, conforme Apêndice C.

Assim, foram formados dois grupos de alunos, separados conforme a disciplina de estágio que tinham cursado com a pesquisadora em 2012 (estágio I ou II). Os graduandos,

⁵⁴ Nosso projeto inicial, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFPB, buscava dar continuidade à pesquisa iniciada no mestrado, seguindo com a análise de um *corpus* já coletado, investigando as representações de uma professora de língua estrangeira. No entanto, com nosso envolvimento maior com a licenciatura, e, especificamente, com os estágios supervisionados, consideramos pertinente a mudança no foco da investigação, buscando intervir e contribuir com uma situação na qual estamos diretamente envolvidos.

cujos textos são analisados nesta tese, são identificados por nomes fictícios escolhidos por eles. Para este trabalho, por necessidade de limitação do *corpus*, utilizamos o grupo que cursou o estágio I com a pesquisadora, pelo fato de que os estudantes entregaram todos os textos solicitados. O grupo⁵⁵ é composto por: Thomas, Clara, Taís e Brenda⁵⁶, sendo esta última uma aluna que participa como graduanda e também foi entrevistada como professora na terceira e última sessão de sósia.

Quanto às professoras entrevistadas, foram convidadas docentes⁵⁷ da rede regular de ensino – pública e privada – por email, além dos graduandos participantes da pesquisa que já atuavam como professores. O recorte que fizemos do *corpus*, para este trabalho, inclui as entrevistas de 02 (duas) professoras, Ana e Camila, e da graduanda, Brenda. O contato por email com os participantes foi feito ao longo do período de geração de dados, para estabelecer datas e dias específicos para as entrevistas.

As professoras entrevistadas são ex-alunas da universidade ou da pesquisadora e/ou ainda recebem estudantes de Letras como estagiários da disciplina de estágio supervisionado, sendo o objetivo estabelecer e estreitar a relação entre a universidade e a escola, objetivo a que nos propomos desde o início dos trabalhos nos estágios. Houve, ainda, a preocupação de que as professoras entrevistadas atuassem em diferentes contextos e níveis de ensino, sendo o nosso objetivo, também, o de ampliar o contato dos graduandos com a maior diversidade possível de situações de ensino. Observamos que, nas situações de estágio, os graduandos vivenciam, geralmente, o trabalho com uma determinada turma e professor, e entendemos que, com o exercício de Instrução ao Sósia, há a oportunidade de os graduandos terem contato com contextos diferentes, com suas peculiaridades e estilos dos professores, ampliando seu repertório para a ação docente.

O objetivo de convidar as graduandas que já atuavam como professoras foi dar um espaço para essas alunas compartilharem sua experiência docente e, possivelmente,

⁵⁵ Na seção de análise, trazemos informações sobre o perfil dos graduandos participantes.

⁵⁶ O perfil dos graduandos será apresentado na seção de análise.

⁵⁷ Convidamos professores e professoras para as entrevistas. Por questões de agenda, todos os docentes entrevistados são do sexo feminino.

ressignificá-la, valorizando esse saber, conhecimento e construção de identidade docente durante a graduação.

No quadro 5, apresentamos as informações sobre as três professoras e entrevistas que são analisadas nesta tese, estabelecendo nível escolar/contexto de atuação – escola pública, privada, ensino médio, fundamental, curso de línguas da extensão universitária – e duração das entrevistas. Vejamos:

	Professoras entrevistadas		
Grupo 1	Professora Ana – Ensino Médio Escola Pública	Professora Camila – Ensino Médio Escola Privada	Professora Brenda – Alunos com deficiência visual – Programa de extensão universitária (graduanda participante)
	Duração: 28 min	Duração: 38 min	Duração: 34'23''

Quadro 5: Professores de inglês participantes da pesquisa

2.2 Os procedimentos para geração de dados e textos analisados na tese

Considerando o recorte que fizemos do *corpus*, podemos dizer que os textos analisados neste trabalho foram gerados em três momentos (três entrevistas), que seguiram sempre três etapas, como se pode verificar na Figura 1:

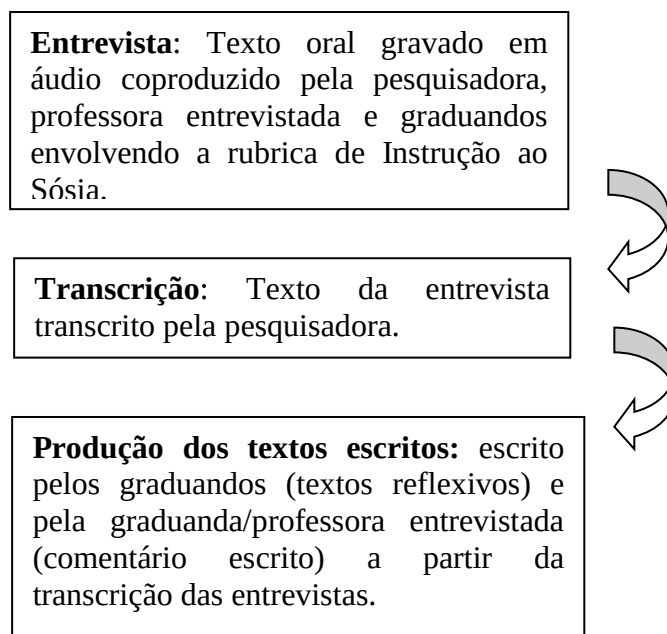


Figura 1: Etapas de geração dos textos para a pesquisa

Assim, cada sessão de entrevista significou a geração de um texto oral coproduzido entre a pesquisadora, a professora entrevistada e os graduandos participantes, gravado em áudio. Em seguida, esse texto foi transcrito pela pesquisadora⁵⁸ e enviado, por email, aos graduandos para a produção dos textos reflexivos e comentário escrito, que são o foco de nossa análise.

É importante salientar que, embora o método preveja que o trabalhador deva fazer a transcrição, considerando ser esta já uma etapa de autoconfrontação, para este trabalho, a pesquisadora realizou a transcrição pelas seguintes razões: 1. entendemos que, mesmo sem realizar a transcrição, o professor já se autoconfronta com sua atividade durante a entrevista e leitura da transcrição, o que observamos na análise do comentário escrito de Brenda, graduanda também entrevistada como professora; 2. o foco do nosso trabalho, nesse primeiro momento, foi nos textos escritos pelos graduandos, não sendo necessária a transcrição pelas professoras participantes, que são da escola regular.

Em relação aos textos produzidos pelos graduandos (textos reflexivos e comentário escrito) a partir da leitura da transcrição das entrevistas, chamamos a atenção para o fato de

⁵⁸ Para a transcrição das entrevistas, adaptamos a notação proposta pela Análise da Conversação com base em Dionísio (2001, p. 76). As transcrições das três entrevistas analisadas encontram-se no Tomo II deste trabalho em CD.

que não foi dado nenhum foco específico, de modo a não guiar o conteúdo temático dos textos dos graduandos, um dos aspectos que nos interessava analisar. No entanto, na proposta pedagógica de uso dos textos da Instrução ao Sósia com os licenciandos, poderemos guiar os comentários para que focalizem pontos específicos que poderão ser utilizados em sala de aula para discussão sobre aspectos do trabalho docente, como veremos na seção em que descrevemos algumas possibilidades de atividades com os textos gerados pelo procedimento que implementamos.

Abaixo, resumimos, no Quadro 6, os textos que são efetivamente analisados na tese:

Graduandos Thomas Clara Taís Brenda	Thomas	Clara	Taís	Brenda
Professoras (textos da instrução)				
Ana – entrevista 1	Texto reflexivo 1	Texto reflexivo 1	Texto reflexivo 1	Texto reflexivo 1
Camila – entrevista 2	Texto reflexivo 2	Texto reflexivo 2	Texto reflexivo 2	Texto reflexivo 2
Brenda – entrevista 3	Texto reflexivo 3	Texto reflexivo 3	Texto reflexivo 3	Comentário escrito

Quadro 6: Textos analisados na tese

Como é possível observar, fazem parte dos dados analisados três (03) entrevistas, em sua forma transcrita, além de doze (12) textos escritos pelos quatro (04) graduandos participantes, sendo onze (11) deles textos que nomeamos de reflexivos, por se tratarem de textos produzidos pelos graduandos sobre as professoras entrevistadas, e um (01) deles o comentário escrito, assim como proposto pelo método da Instrução ao Sósia, já que foi produzido pela graduanda Brenda sobre seu próprio trabalho em referência a sua entrevista.

As entrevistas foram realizadas com as professoras, seguindo-se o procedimento de Instrução ao Sósia (Cf. Cap. I). Antes da entrevista, solicitamos às docentes participantes que escolhessem uma turma em que atuassem e pensassem em uma aula que poderiam vir a ministrar ou que já haviam ministrado nessa turma, definindo, assim, a atividade profissional de referência para a instrução. Guiamos as entrevistas, utilizando a rubrica específica do sósia.

A geração dos dados teve uma duração de 10 (dez) meses (para as seis entrevistas), considerando que, após cada Instrução ao Sósia, foi necessária a transcrição de cada entrevista, para posterior envio aos graduandos participantes para produção dos textos escritos. Houve também a definição de datas para entrevistas, de acordo com as agendas dos participantes, já que eles eram alunos da graduação com todas as atribuições de aulas, trabalhos e provas, e professores, com seus horários e atribuições nas escolas regulares.

Tendo apresentado nossos participantes e procedimentos de geração de dados, passamos, na próxima seção, a algumas considerações de ordem metodológica, para, em seguida, apresentarmos os procedimentos de análise dos dados.

2.3 Considerações sobre a geração dos dados: o ‘real’ da pesquisa

Considerando a complexidade do processo de geração dos nossos dados, entendemos ser importante esclarecer algumas decisões tomadas ao longo da pesquisa, trazendo à tona questões que emergiram com o uso do Sósia, nessa adaptação didática para a formação, imprevistos, modificações em nosso plano inicial, aspectos não realizados e limitações. Em outras palavras, em uma analogia com o conceito de ‘real da atividade’, proposto por Clot (Cf. Cap. I), buscamos trazer o real da pesquisa: o que foi realizado, mas também o que gostaríamos de ter realizado, mas não nos foi possível, o que ficou impedido, o que foi modificado. Embora nosso foco de análise sejam os textos escritos, considerando que derivam das entrevistas, julgamos pertinente esclarecer questões sobre a geração desses textos.

2.3.1 Sobre a apresentação das professoras e manutenção da situação de sósia:

Como as duas professoras da escola regular, Ana e Camila, não eram conhecidas dos graduandos, houve um momento de apresentação das professoras e de seus contextos de atuação. Na primeira entrevista, essa parte das apresentações não foi gravada, e a professora, informalmente, apresentou-se aos alunos e começaram a conversar, enquanto se organizava o

início da gravação. Na transcrição da entrevista 1, com a professora Ana, a pesquisadora inicia perguntando: “vamos começá?”

Já na entrevista 2, com a professora Camila, essa parte de apresentação foi incorporada ao início da entrevista. Embora não faça parte da Instrução ao Sósia, tal como prevista na Clínica da Atividade, entendemos que, nessa adaptação didática para a formação, na situação em que professores e graduandos não se conheciam, era necessária uma apresentação. Tivemos a preocupação de, depois das apresentações, retomar a rubrica da instrução ao sósia. Vejamos como isso acontece na entrevista 2:

*P⁵⁹: bom/ então vamo começá?/ a ideia eh:: hoje né?/ o grupo já entrevistou uma vez / é que a gente entreviste a professora Camila e::/pensando na **no instrumento da instrução ao sósia/ que a gente realmente tá nessa situação de substituição né?/ então a ideia do instrumento é que você vai imaginar que amanhã eu serei seu sósia numa determinada turma /numa determinada escola /e você vai me dar o maior número de detalhes possíveis pra que ninguém perceba a substituição (risos)/possível?***

PE: impossível (risos)

*P: **então só começando bem rapidinho se você quiser se apresentar né? pro pros alunos.../ seu nome há quanto tempo você dá aula/ você tem né? já bastante experiência***

PE: bom meu nome é Camila/ pode me chamá XX/ é:: terminei letras há um tempinho já /vou dizer o ano não (risos)/

P: compromete (risos)

PE: e/e e aí depois do curso de letras eh::/entrei logo em sala de aula/ acho que assim que entrei na universidade já entrei em sala de aula/então atualmente eu ensino em/em duas escolas públicas e uma particular/ a particular é o XXX/ na verdade agora porque estou grávida estou fora de sala de aula atualmente/ mas a aula que eu preparei/ que eu trouxe pra vocês foi do ano passado/ e nas escolas públicas uma é em XXX do estado e a outra é da prefeitura de XXX/nessa da prefeitura de XXX eu não estou como professora de inglês / e sim como professora mediadora de tecnologia / fiz uma pós-graduação nessa área por problema de voz para sair de sala de aula /e aí essa aula que eu trouxe foi uma aula ministrada para o segundo ano do ensino médio/ lá é dividido da seguinte forma/ no segundo ano e no terceiro ano / eh: a gente faz um um não / como já são meus alunos eu já sei se eles são alunos um POUco mais avançados ou bem básicos / a gente faz uma divisão

P: isso é no XXX (escola particular)?

⁵⁹ P significa Pesquisadora e PE, Professora Entrevistada em todos os fragmentos das entrevistas.

PE: isso no XXX/ a aula que eu pensei foi pra lá/

P: certo

PE: a gente faz uma divisão no início do ano/ quem NÃO quer estudar inglês vai pra espanhol / e os alunos que querem estudar inglês / alguns que eu já conheço que foram meus alunos no nono ano / que eu dou aula no nono ano também e no primeiro ano/ eu já digo “esses daqui são da turma B”/ que é a turma mais avançada/ esses outros da turma A/ se for necessário a gente faz / como fez no primeiro ano / esse é o terceiro ano que acontece isso/ no primeiro ano a gente fez uma prova

[...]

P: **então vamos pensar nessa sua turma do segundo ano certo?**

PE: é essa turma do básico que eu trouxe/

P: **vamo pensar nessa substituição que a gente né/ faria amanhã/ então chegando na escola/ onde fica essa turma/ como é / sempre pensando nessa noção de o que é que EU tenho que fazê para que ninguém perceba que eu não sou camila/ então eu chego na escola o que eu faço?/ vou direto pra sala? / existe uma sala dos professores?/existe algum?/ como é essa chegada?**

PE: bom /você entra na escola/ no caso essa turma tem/ funciona nas primeiras aulas / assim como é uma escola de tradição religiosa né?/ tem uma oração

(Entrevista 2, com a professora Camila, grifos nossos)

Podemos verificar nos trechos em negrito como a situação da Instrução ao Sósia foi apresentada, como a pesquisadora solicitou à professora que se apresentasse para os graduandos e, ao final, como a situação de sósia é retomada para que a professora entrevistada assumisse o papel de instrutora do seu trabalho para a pesquisadora e graduandos presentes.

Na terceira entrevista, como ela acontece com uma graduanda participante, não foi necessária a apresentação da professora, considerando que ela era conhecida dos colegas. No entanto, era necessária a apresentação do seu contexto de atuação no programa de extensão de línguas da universidade com alunos cegos. Vejamos:

P: vamos lá?/ bom então HOje nós vamos para a nossa terCEIra entrevista / não é assim?/ e::: a gente tem a **professora brenda / colega de vocês/** que ainda está né?/ na graduação/ tá TERminando a graduação/ e que está em sala de aula como professora/ então a gente hoje entrevista você brenda nessa né?/outra FUNção/ nessa outra perspectiva / **de professora né?/ no curso de extensão/ entã::o a ideia é aquela né?/ você vai imaginar que eu sou seu sósia e que amanhã eu vou lhe substituir na sua situação de trabalho / você deve descrevê-la no maior número de detalhes possível para que**

NINguém perceba a substituição/ então acho que antes da gente começar você poderia dizer rapidamente que contexto é e:sse né?/ há quanto tempo você tá ensina::ndo e/

PE: certo/ eu/ é uma turma da extensão da universidade / tratamos de inglês::/ agora é básico dois mas quando eu entrei era básico um

P: uhu

PE: e eu passei seis meses no básico um/ eu tinha no início quatorze alunos/ agora só tenho nove porque alguns desistiram/ e:: é isso mais ou menos

P: mas aí...

PE: a::h eles são deficientes visuais e:/ mas o material é o mesmo que: a gente usa na extensão/ o new english file

P: uhu

PE: a gente só precisa digitar ele/

P: sei/

PE: só (risos)

P: (risos)

PE: a gente precisa digitar e a gente precisa ir no nedesp 1e imprimir/ e tem que imprimir apostila por apostila/ eu não faço isso tudo de uma vez porque senão ia ficar GROsso/ ia ficar enorme/ e ninguém ia conseguir nem levar

[...]

P: certo/ então vamos pensar nessa aula realmente que a gente vai substituir né?/ como é que eu come:co?/ como/ onde é que essa turma funcio:na?/ esses alunos já se dirigem pra sa::la?/ como / como acontece?

PE: eles vão/ eles já vão pra sala

P: uhu

(Entrevista 3, com a professora Brenda)

Como é possível observar, novamente, houve a apresentação da situação do sósia, a solicitação de que a professora apresentasse seu contexto de ensino e, mais adiante, a retomada da situação do sósia em si, quando a pesquisadora diz: “certo/ então vamos pensar nessa aula realmente que a gente vai substituir né?”

2.3.2 Sobre a participação dos graduandos durante as entrevistas de Instrução ao Sósia, a transcrição e características dos textos gerados oralmente:

Um de nossos objetivos com a entrevista de Instrução ao Sósia, nesse contexto de formação em que atuamos, era o de que os graduandos participassem das instruções também na posição de sócias, fazendo perguntas de modo a esclarecer aspectos da tarefa do professor (aula), caso não estivesse devidamente compreendida, considerando sempre a situação fictícia de substituição desse professor.

Como não tínhamos a intenção de instruir os graduandos teoricamente sobre a Instrução ao Sósia, mas fazê-los participar das entrevistas para entenderem e se apropriarem de como ela funciona, as intervenções dos graduandos não se restringiram ao esclarecimento da tarefa, mas abordaram outras questões, além da instrução em si.

Na primeira entrevista, por exemplo, as intervenções aconteceram ao final da entrevista quando a pesquisadora deu espaço para que os graduandos perguntassem. Trazemos, abaixo, esse trecho da entrevista:

P: okay /e aí agora eu abro para vocês que estão ouvindo (risos) e:: se têm alguma pergunta/ se gostariam de esclarecer alguma coisa com a professora alguma coisa que anotaram / alguma coisa que ficaram pensa::ndo enquanto isso acontece com relação ao traba::lho com relação aos alunos com relação a outros professores/ não é obrigado perguntar não (risos) se quiserem perguntar (professora ri)

Thomas: qual/qual é o momento da aula que eles parecem mais interessados assim?

(Entrevista 1, com a professora Ana)

Observamos que os graduandos participaram dessa entrevista como ouvintes e que, de alguma forma, a abertura para intervenção deles sai da proposta de simulação do sósia. Por essa razão, a transcrição das entrevistas para a produção dos textos escritos não incluiu esses momentos⁶⁰, tendo em vista o objetivo de que os comentários fossem produzidos considerando a situação de sósia, por entendermos que a situação específica de Instrução ao

⁶⁰ Transcrevemos apenas o momento inicial das intervenções de modo a exemplificar o tipo de perguntas que os graduandos fizeram.

Sósia proporciona ao graduando o contato com o trabalho contextualizado do professor. Apenas as perguntas que aconteceram na terceira entrevista foram transcritas, considerando que aconteceram sem que a pesquisadora desse espaço para perguntas. Entendemos que os graduandos já estavam mais acostumados com a dinâmica das entrevistas, o que lhes deixou mais à vontade para perguntar, e que a situação de ensino a alunos cegos, totalmente desconhecida pela maioria deles, também parece ter gerado certa curiosidade.

No entanto, avaliamos como positiva essa abertura para as perguntas como forma de fazer com que os participantes se sentissem mais à vontade com a situação de entrevista. Entendemos que há a possibilidade de se discutir com os graduandos a metodologia do sósia e eles próprios tomarem a posição de sósia em outras investigações, o que não era o nosso foco neste trabalho. Não negamos também que o fato de saberem que estavam participando de uma pesquisa para uma tese pode ter deixado os graduandos receosos de participarem com mais intervenções. Havia certamente o receio de interferirem com o andamento da pesquisa.

É importante apontar, ainda, que os graduandos assumiram posicionamentos diferentes em seus textos escritos a partir da interpretação de sua participação nas entrevistas: como observaremos na seção de análise, alguns se assumiram como observadores/ouvintes da entrevista, materializando a pesquisadora como o sósia, enquanto outros assumiram a posição de sósia, comumente através da utilização de um ‘eu’.

Entendemos que as decisões e modificações sobre as quais discorreremos não invalidam o nosso objetivo maior de adaptação da Instrução ao Sósia na formação inicial, mas apontam para a enormidade de aspectos que podem ser ainda investigados e para as possibilidades de adaptação da Instrução ao Sósia em contexto de formação.

Finalizando este capítulo, passamos à descrição dos procedimentos de análise.

2.4 Procedimentos de análise

No intuito de alcançarmos nossos objetivos, primeiramente, identificamos e descrevemos a situação de produção dos textos, e fizemos o levantamento dos conteúdos

temáticos materializados nas três (03) entrevistas - a partir da identificação de cada ação⁶¹ (Cf. Apêndice D) mencionada pelas professoras nas entrevistas - e nos textos escritos produzidos pelos graduandos. Verificamos que conteúdos emergiram nas entrevistas e quais (re)emergiram nos textos escritos (Apêndice E).

Em seguida, elaboramos categorias, a partir da nossa leitura dos dados, para agrupar e analisar os conteúdos temáticos que emergiram nos comentários e buscamos identificar, nos textos dos graduandos, índices de (re)configurações de suas representações sobre o trabalho docente a partir da utilização dos conteúdos temáticos, além dos mecanismos textuais e enunciativos (índices de pessoa e elementos de coesão nominal e verbal) materializados em seus textos e da consideração dos elementos constitutivos do trabalho docente (cf. discutido no Cap. I).

No próximo capítulo, apresentamos a nossa leitura dos dados a partir dos procedimentos elencados.

⁶¹ Incluímos, no Apêndice D, um exemplo de como foram elencadas as ações que emergiram nas entrevistas, a partir das quais foram identificados os conteúdos temáticos. Incluímos, também, no Apêndice E, um exemplo dos quadros elaborados com as ações/conteúdos temáticos que emergiram em uma das entrevistas e respectivos textos reflexivos.

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos nossa leitura dos dados, que está organizada em quatro partes: na primeira, indicamos o contexto de produção dos textos⁶² analisados, explicitando, especificamente, a situação de produção, em seus parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009); na segunda, fazemos um levantamento e categorização dos conteúdos temáticos que são mobilizados nas Instruções ao Sósia (textos orais) e nos textos escritos dos graduandos a partir da leitura da transcrição de cada entrevista, atrelando a uma leitura que considera os elementos constituintes e características do trabalho docente (Cf. Cap. I), relacionados a indicadores de ordem linguística; na terceira, apresentamos uma categorização dos conteúdos temáticos quanto às dimensões de apropriação do *métier*; e, na última seção, apresentamos possibilidades de uso dos textos (orais e escritos) gerados na pesquisa e atividades para a formação docente.

3.1 O contexto de produção dos textos analisados: Quem escreve? Onde? Para quem? Por quê? Para quê?

Os graduandos participantes desta pesquisa, Thomas, Clara, Brenda⁶³ e Taís, são alunos de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba que, em 2012, cursaram a disciplina de estágio supervisionado I com a pesquisadora. As docentes participantes, Ana e Camila, são professoras de língua inglesa que atuam em escolas das redes privada e pública na Paraíba. Entendendo que a situação e condições de produção afetam a produção dos textos, explicitamos os parâmetros da situação em que os textos para esta pesquisa foram gerados.

As entrevistas foram realizadas na universidade, no ambiente da pesquisadora, nos horários marcados com as professoras de escolas regulares e graduandos. Após as entrevistas,

⁶² Todos os comentários escritos analisados se encontram na íntegra nos anexos.

⁶³ Lembramos que Brenda é aluna da graduação, participante da pesquisa na condição de aluna e também como professora entrevistada sobre sua atuação no Programa Departamental de Ensino de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba.

os textos foram transcritos pela pesquisadora e enviados por email aos graduandos para a produção dos textos escritos em local de escolha deles. Não houve delimitação de tempo para a produção desses textos escritos, considerando que os graduandos estavam envolvidos com suas atividades diárias e a produção do comentário demandava a leitura da transcrição e reflexão. Os comentários escritos foram enviados pelos graduandos à pesquisadora por email.

Assim, em relação ao espaço e tempo, os textos das entrevistas foram gerados na universidade em datas agendadas com os participantes, enquanto os textos escritos, em locais e tempo definidos pelos graduandos, sendo o objetivo das produções a colaboração em uma pesquisa científica realizada na universidade, instituição formadora.

Com relação aos produtores dos textos, focalizaremos os perfis⁶⁴ dos graduandos, considerando que são os comentários escritos por eles que analisamos na pesquisa.

O graduando Thomas tem 22 anos, cursa Letras - Inglês na Universidade Federal da Paraíba desde 2009. Na UFPB, foi monitor voluntário das disciplinas “Fonética e Fonologia da Língua Inglesa 1” e “Fonética e Fonologia da Língua Inglesa 2”. Participou de dois projetos de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC⁶⁵); e é professor-bolsista de um programa institucional de ensino de inglês desde setembro de 2013. Além dos projetos da UFPB, tem atuado como professor de língua inglesa desde 2011, tendo iniciado sua atividade docente na Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (CODISMA), que oferece cursos de línguas à comunidade em geral, onde permanece até o momento de escrita desta tese. Lecionou, também em 2011, por quatro meses, em uma escola de idiomas. Em 2013, lecionou inglês em um curso pré-vestibular ofertado por uma prefeitura de um município paraibano.

A graduanda Clara iniciou o curso de Letras – Inglês no período de 2009.1. Depois de três semestres, decidiu abandonar o curso. Segundo Clara, em seu texto sobre seu percurso acadêmico, “Estava muito insegura sobre a carreira como professora, e também um pouco desmotivada e decepcionada com o curso de uma forma geral.” No período de 2011.2, a graduanda retornou ao curso e se engajou em projetos como Programa de Bolsas de Extensão

⁶⁴ Este perfil foi elaborado tendo por base texto solicitado aos graduandos (no período 2013.2) em que descrevessem sua trajetória acadêmico-profissional.

⁶⁵ Programa Institucional de Iniciação Científica.

(PROBEX) e o Apoio Pedagógico⁶⁶, o que a fez “enxergar uma nova universidade, uma nova graduação em Letras”, e a ajudou “a finalmente ter a certeza de que é realmente essa a carreira” que quer. No mesmo semestre, Clara começou a ensinar em uma escola de língua, tendo sido esta sua primeira experiência docente. Seis meses depois, começou a dar aulas na Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (CODISMA), onde ainda atua. Atualmente, a graduanda é integrante de Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC) e professora-bolsista de um programa institucional de ensino de inglês.

Brenda é aluna do oitavo e último período do curso de Letras (2013.2). Foi monitora da disciplina “Cultura dos Povos de Língua Inglesa” e participou do projeto PROLICEN “Interfaces da Cultura Inglesa”. Entre 2011 e 2012, fez pesquisa em sociolinguística quantitativa. A graduanda ressalta a influência da mãe, também professora, em seu percurso profissional, considerando que, desde a infância, a acompanhava e colaborava em algumas atividades de preparação de aula. No entanto, a experiência com o ensino de língua inglesa em si iniciou mais tarde com uma aluna de reforço - de inglês - por mais ou menos 4 anos. A primeira turma de inglês que Brenda assumiu como professora, no entanto, foi no Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFPB, em uma turma de alunos com deficiência visual no final de 2012, no contexto do projeto PIBIC do qual era bolsista, intitulado “O Ensino De Língua Estrangeira A Deficientes Visuais: Inclusão Social, Políticas Educacionais E Formação De Professores”. Brenda lecionou nessa turma por dois semestres, básico 1 e básico 2, e, depois desse primeiro ano, os alunos foram incluídos nas turmas regulares de inglês do programa de extensão, tendo ela continuado em uma segunda vigência do projeto até o final de 2013, em atividades de acompanhamento dos professores e das turmas nas quais os alunos foram incluídos. Nesta pesquisa, além de participar como graduanda, Brenda foi entrevistada como professora sobre essa turma em que atuava com alunos deficientes visuais no PRODELE.

Taís está no 8º período da graduação em Letras – Inglês na UFPB (2013.2). Sua experiência de ensino começou em 2013 (há pouco mais de um ano), como professora de

⁶⁶ Projeto vinculado à prefeitura municipal da cidade de João Pessoa em que alunos de licenciaturas acompanhavam professores da escola pública em suas aulas durante a semana.

inglês na rede privada para turmas do fundamental 2 (do 6º ao 9º ano). Participou, em 2012, do Projeto de Apoio Pedagógico e de um projeto de extensão sobre “Letramento e Produção textual”.

Os participantes exercem o papel social de alunos de uma instituição pública de nível superior e professores em início de carreira docente e assumem, em seus textos, papéis enunciativos de alunos de graduação, posicionando-se como professores em formação, avaliando a prática das professoras entrevistadas e fazendo conexões com o que estão estudando e vivenciando na graduação e no trabalho. No comentário escrito de Brenda, em que tematiza seu próprio trabalho, ela assume o papel de professora, dada a condição de autoconfrontação com seu trabalho, propiciada pela Instrução ao Sósia.

No trecho⁶⁷ que segue, por exemplo, observamos que Clara se assume como aluna de graduação e avalia a relevância do instrumento que está sendo utilizado:

Trecho 01

*Achei que seria uma **ótima** oportunidade **para alunos da graduação como eu** conhecer um pouco mais não só do dia-a-dia e dinâmica da sala de aula, mas sim da visão do professor a respeito de tudo isso. Também pensei ser esse um ótimo exercício de autoconhecimento e auto avaliação para o próprio professor.*

(Graduanda Clara, Texto reflexivo 1, sobre professora Ana)

Vemos, no Trecho 01, que Clara se coloca explicitamente no texto como aluna de graduação, inclusive implicando-se com o uso do “eu”, posição a partir da qual avalia o instrumento de Instrução ao Sósia.

Em situações como a de Brenda, quando escreve seu comentário sobre sua própria entrevista, vemos que a graduanda se assume como professora, o que decorre da sua confrontação com seu agir. Vejamos um trecho de seu comentário:

⁶⁷ Para efeitos de organização da análise, chamaremos de Excertos as partes analisadas retiradas das entrevistas de Instrução ao Sósia, e de Trechos, as partes retiradas dos comentários escritos produzidos pelos graduandos. Os trechos dos comentários escritos, assim como excertos das entrevistas são apresentados em itálico para melhor identificação no texto. Ênfase será dada aos fragmentos a serem analisados pelo uso do negrito.

Trecho 02

*Ao relatar para os colegas como as aulas ministradas geralmente funcionavam, houve inicialmente um receio quanto à exposição da **minha** imagem **de professora** e do **meu trabalho**. [...] Ao reler a entrevista, percebi que tentei simplificar ao extremo o **contexto de ensino** no qual estava inserida. Penso que isso aconteceu por causa do grande número de conflitos que eu tinha encarado nos meses anteriores e que haviam sido “resolvidos” na altura da entrevista.*

(Graduanda/Professora Brenda, comentário escrito, sobre sua prática)

Vemos que, explicitamente, Brenda se coloca como professora, dizendo-se preocupada com a imagem de professora e do seu trabalho, avaliando a sua própria entrevista e como foi construindo as representações sobre seu trabalho, o que é provocado pela própria situação de autoconfrontação possibilitada pela instrução ao sócia no contexto do comentário escrito.

Há, ainda, a situação em que os graduandos se colocam explicitamente como “professores sócia”, o que é provocado pelo uso do instrumento e materializado no texto reflexivo. Vejamos o Trecho 03:

Trecho 03

*Após ler a entrevista **pensando na condição de sócia da professora**, resolvi primeiramente destacar as dificuldades que encontraria ao tentar se passar por ela em uma situação real.*

(Graduando Thomas, Texto reflexivo 2, sobre a professora Camila)

Veremos, mais adiante nessa análise, que Thomas se assume como sócia de forma frequente - especialmente, a partir do texto reflexivo 2 -, ou seja, coloca-se na posição de professor que avalia e propõe adaptações e mudanças ao que a professora descreve na entrevista, pensando em uma verdadeira situação de substituição, algo que esperávamos que emergisse no texto e que avaliamos como positivo em relação ao uso do instrumento de Instrução ao Sócia: instados a se colocarem no lugar do professor, os graduandos podem assumir esse lugar e, a partir dessa nova posição, pensar sobre o trabalho docente, de forma contextualizada, explicitando suas representações/avaliações e posicionamentos.

É interessante notar que Thomas também marca, em seu texto, momentos em que se posiciona como “não-sósia”. Observemos o Trecho 04:

Trecho 04

*Agora fazendo um comentário enquanto **não sósia**, gostaria primeiramente de elogiar a aula da professora.*

(Graduando Thomas, Texto reflexivo 2, sobre professora Camila)

Ressaltamos que Thomas, nesse momento em que se coloca como não-sósia, parece querer marcar que está saindo da proposta simulada pelo exercício, para avaliar a professora. Observamos que, quando isso acontece, ele traz o discurso acadêmico, inclusive através da citação de documentos oficiais e teóricos da área de Língua Estrangeira, para fundamentar as avaliações que faz. Não ignoramos que o fato de a receptora em potencial dos textos produzidos pelos graduandos ser a professora-pesquisadora, na condição de professora formadora, que atua em estágio supervisionado, pode ter influenciado os graduandos a avaliarem o instrumento do sósia e a própria graduação em seus textos escritos, inclusive, utilizando-se, para isso, do discurso acadêmico como respaldo, como veremos adiante.

3.1.1 A pesquisadora e a construção da entrevista com a Instrução ao Sósia

Considerando que todos esses parâmetros influenciam a produção dos textos, convém, ainda, ressaltar que nossa posição de pesquisadora e professora tem interferência nesse processo, quando, por exemplo, cientes das regras da Instrução ao Sósia, acrescentamos perguntas à entrevista para levar as professoras a comentarem sobre os quatro domínios da experiência profissional, propostos a partir da noção do triângulo de Clot (2007), que, porventura, não tenham sido mencionados na descrição de suas práticas. Lembramos que era um de nossos objetivos utilizar, de forma mais consciente, a Instrução ao Sósia, o que nos levou a uma preocupação com questões de ordem metodológica de uso do instrumento que influenciaram os textos produzidos. Vejamos exemplos dessa influência na construção das entrevistas.

O método sugere, por exemplo, que o sósia deve ser alguém que não é *expert* do *métier* do entrevistado para que realmente faça sentido a solicitação de detalhes sobre o *como*

e o que fazer na situação de trabalho, evitando que use “meias palavras”, como adverte Bournel-Bosson (2005). Porém, embora sejamos professora da graduação, em situação de formação de professores de língua estrangeira da escola básica, entendemos que podemos não ser considerados *expert*, por cada situação de trabalho docente ser diferente, exigindo do professor um posicionamento distinto, apresentando-lhe restrições e recursos diversos para o agir. Verificamos que as professoras descreveram suas atividades nos mínimos detalhes como a alguém que realmente não entendesse do *métier*, especialmente, no que se refere à situação de trabalho e aos outros envolvidos.

No entanto, cientes dessa possível interferência, por sermos professora formadora - inclusive ex-professora das professoras aqui entrevistadas -, demandamos das docentes detalhes que poderiam ter ficado subentendidos, como podemos verificar no seguinte excerto:

Excerto 01

P: e aí:: quando essa leitura chegar ao fim o que eu faço?

PE: nós temos uma série de exercícios sobre o texto/ SE:: o livro se os exercícios do livro não forem suficientes pra que você veja que eles/ pra você trabalhar o texto você pode acrescentar alguns exercícios/ podem ser orais ou podem ser escritos

P: hum

PE: geralmente eu faço perguntas sobre o texto/ se o texto for é::/ posso pegar meu livro?

P: po:::de/ claro

PE: (risos)

*P: com certeza/ porque aí essa era a minha próxima pergunta/ **como eu vou saber se é suficiente? (risos)***

PE: (risos)

*P: **me mostre o que você tá:: dizendo***

PE: por exemplo eu acabei de trabalhar com eles (mostrando no livro) esse texto aqui (procura no livro) sobre os emos, floggers e cumbieros/ que são tribos

(Entrevista 1 - Professora Ana)

Vemos que, ao dizer, *se os exercícios do livro não forem suficientes pra que você veja que eles/ pra você trabalhar o texto você pode acrescentar alguns exercícios*, a professora poderia ter deixado implícita a noção de “ser suficiente”, mas, a partir da solicitação de esclarecimento, passa a dar exemplos das atividades que poderiam ser utilizadas.

Apresentamos um outro exemplo, da entrevista da professora Camila, em que solicitamos esclarecimentos sobre que perguntas deveriam/poderiam ser feitas numa situação descrita de atividade de leitura. Sem dúvida, entendemos quando a professora disse *e aí eu vou questio-/vou fazendo perguntas/ evitando o máximo de tradução*, porque compartilhamos do gênero profissional docente, o que poderia ter sido deixado “nas entrelinhas”. No entanto, solicitamos que a docente desse exemplos das perguntas que poderiam ser feitas. Vejamos abaixo:

Excerto 02

PE: *a gente escu::ta / e aí tem coisas que vão chamando a atenção/ e aí eu vou questio-/vou fazendo perguntas/ evitando o máximo de tradução / até porque esse texto aqui também não não/ não tem tanta coisa assim/ vamos falar (...)*

P: ***então que perguntas eu poderia fazer ?/ porque eles acabaram de ouvir***

PE: *é / escutaram o texto*

P: *uhu*

PE: *então aí eu posso pedir que eles / que eles selecionem / que eles VEjam no texto qual daqueles vídeos que a gente assistiu/ o que é que tem nesse texto?*

P: *certo*

PE: *o que é que fala sobre cada um deles?*

...

PE: *é/ essa turma é / então por exemplo/ “sobre as novelas? o que é que foi dito sobre novela?”/ aí aqui cita daquela (mostrando no livro)é:./ betty a feia*

P: eu peço isso oralmente?

PE: é

P: oralmente/ vou fazendo as pergu::ntas

*PE: é/ **betty a feia/ qual a conexão que você faz?**/ até que “ah passou no sbt” “e o que é que tá falando no texto sobre betty a feia?”*

P: sobre betty a feia

PE: “que é que tá falando sobre/ qual documentário está sendo citado”/?/ então/ e aí “qual o game show tá sendo citado”/?/ “o que tão falando sobre isso”?

(Entrevista 2 - Professora Camila)

Entendemos que, nessa situação de Instrução ao Sósia, diferentemente da proposta de intervenção solicitada pelo coletivo, como é o caso na Clínica da Atividade, o fato de o pesquisador entender do *métier* pode ser útil, já que poderia trazer à entrevista pontos importantes do trabalho do professor que poderiam não ser mencionados pelo docente entrevistado. A seguir, elencamos trechos em que a pesquisadora/sósia sugere tópicos em suas perguntas que não tinham sido tratados na entrevista, mas que se referem a aspectos importantes que remetem à relação com *outros* (turma/ aluno) e com os artefatos (material da escola, caderneta). Vejamos outros exemplos da entrevista da professora Camila:

Excerto 03

P: hum/ legal/ e aí como é que normalmente eu devo:: me relacionar com a turma?/ eu pergunto e espero que eles respondam/ sempre tem alguém que se voluntaria?/ ou eu indico o aluno?

...

P: e como eu lido com material na escola?

...

P: /.../ / existe a caderneta?/ eu preciso fazer uma chama::da.../ como é assim?

(Entrevista 2 – Professora Camila)

Uma outra questão relacionada à Instrução ao Sósia e que influenciou a construção dos textos das entrevistas teve a ver com o uso da primeira e segunda pessoas do singular. Como discutimos anteriormente, buscando que o professor/trabalhador alcance um deslocamento em relação à sua prática para uma reconstrução verbal da experiência, o método sugere a utilização da primeira pessoa do singular (eu) pelo sósia e a manutenção do uso da segunda pessoa (você, no nosso caso) pelo professor entrevistado, fazendo-o se posicionar como alguém que instrui o outro.

Atuando no papel de sósia nas entrevistas, buscamos nos manter na posição de sósia, utilizando a primeira pessoa do singular, assumindo o papel de alguém que desconhecia a situação de trabalho do professor, como propõe o método. Em alguns momentos, quando o professor entrevistado utilizava a primeira pessoa, na posição de sósia, fazíamos uma pergunta (utilizando a primeira pessoa) na tentativa de que o professor mantivesse a segunda pessoa, para que assumisse o posicionamento de quem realmente instruía o sósia e não alguém que descrevia/relatava o que faz em sala de aula. Vejamos:

Excerto 04

*PE: num é? e **peço** também algumas participações de alguns alunos que você vê que são mais extrovertidos*

*P: e como eu **devo** escolher esses alunos?/ eles vão... se **eu** pedir eles vão se voluntariar? por exemplo? é isso?*

*PE: **você** pode pedir “a volunteer please? to help me here?” alguns deles ajudam e gostam*

(Entrevista 1 - Professora Ana)

Observamos, no entanto, que, em momentos específicos, foi comum o uso da primeira pessoa pelo professor entrevistado. Em algumas situações, esse uso foi motivado pela própria pesquisadora/sósia. Por exemplo, no início das entrevistas, como indicamos anteriormente (cf. Cap. II), a pesquisadora solicitou às professoras que se apresentassem ou dissessem algo sobre elas como docentes, como uma maneira de contextualizar a entrevista e apresentar as professoras. Retomemos o início da entrevista da professora Camila:

Excerto 05

P: bom/ então vamo começá?/ a ideia eh:: hoje né?/ o grupo já entrevistou uma vez / é que a gente entreviste a professora Camila e::/[...] então a ideia do instrumento é que você vai imaginar que amanhã eu serei seu sócia numa determinada turma numa determinada escola e você vai me dar o maior número de detalhes possíveis pra que ninguém perceba a substituição (risos/professora abre os olhos e levanta sobrancelhas, indicando impossibilidade)/impossível?

PE: impossível (risos)

P: então só começando bem rapidinho se você quiser se apresentar né? pro pros alunos.../ seu nome há quanto tempo você dá aula/ você tem né? já bastante experiência

PE: bom meu nome é Camila/ pode me chamá de C/ é:: terminei letras há um tempinho já /vou dizer o ano não (risos)/ e/e e aí depois do curso de letras eh::/entrei logo em sala de aula assim que entrei na universidade já entrei em sala de aula/então atualmente eu ensino em/em duas escolas públicas e uma particular/ a particular é o XXX/

(Entrevista 2 – Professora Camila)

Após esse momento inicial, quando a situação do sócia foi reforçada para dar início à descrição da atividade propriamente dita, buscamos fazer as professoras (re)tomarem o uso da segunda pessoa ao longo da entrevista, reposicionando-se no papel de professor que instruía o sócia:

Excerto 06

*PE: não é uma coisa que **eu sigo** rotineiramente/ mas **eu procuro** assim/ **acho** que numa escala de zero a cem em setenta por cento das minhas aulas **eu procuro** colocar o que **eu vou** fazer*

P: certo/ então pensando nessa aula de amanhã digamos

*PE: **você** vai colocar o que você vai fazer*

(Entrevista 1 - Professora Ana)

No excerto 06, a professora Ana usa a primeira pessoa para descrever algo que sempre faz em suas aulas (*eu sigo, eu procuro, acho, eu procuro, eu vou*). No entanto, quando a pesquisadora/sócia diz *então pensando nessa aula de amanhã digamos*, trazendo a professora

para a descrição da aula a ser substituída, a docente volta a usar a segunda pessoa (*você vai colocar*), instruindo o sócia.

Embora nosso objetivo principal não seja o de analisar as entrevistas em si, trazemos ainda algumas observações sobre o uso da primeira pessoa pelo professor. Verificamos que a recorrência ao uso da primeira pessoa também aconteceu em momentos em que o docente apresentou razões ou motivos para determinadas ações que, aparentemente, precisam ser justificadas por irem de encontro a normas e prescrições estabelecidas ou compartilhadas pelo *métier* ou por estabelecerem o estilo docente. Vejamos dois exemplos da professora Ana, quando ela fala sobre a questão do atraso dos alunos e da correção de pronúncia:

Excerto 07

P: se ele estiver no banheiro ou bebendo água é possível ele entrar e participar da aula?

PE: sim/ é sim sem problema

P: certo

*PE: **no meu caso sim**/ vai de professor pra professor*

P: ah

*PE: há as normas da escola/ mas há professores que preferem seguir suas próprias normas sem que isso venha causar problemas pra escola/ mas **no MEU caso** eu peço pra que eles estejam em sala/ eu dou cinco minutos de tolerância/ depois disso eu prefiro que eles vão pra coordenação*

Excerto 08

*PE: você lê um pouquinho aí você diz que tá cansada e pede que eles leiam com você/ PRA você:: /**eu evito** corrigir né?/ é: **eu corrijo** assim uma pronúncia quando ela tá muito assim...*

*P: então **eu não devo corrigir** enquanto eles leem...*

*PE: eu **não eu não corrigiria não**/ eu eu evito corrigir*

P: certo

(Entrevista - Professora Ana)

No Excerto 07, vemos que a professora, ao se posicionar sobre a questão de poder ou não autorizar os alunos a irem ao banheiro, marca em seu texto que essa decisão é pessoal (*no meu caso sim*), já que pode diferenciar *de professor pra professor*. Sua explicitação, neste momento, vai de encontro às regras da escola. Podemos ainda observar nesse excerto, um possível exemplo de estilo, uma subversão às normas: a professora enfatiza sua forma de agir e admite que não segue as normas da escola, desde que isso não cause problemas, estabelecendo como ela age em seu trabalho. Essa forma “diferente” de agir está marcada linguisticamente na ênfase dada pela articulação mais forte do pronome *meu* (*no MEU caso*), indicada na transcrição por maiúsculas.

No Excerto 08, a professora explicita como lida com a correção oral, estabelecendo que não corrige pronúncia. Vemos aqui um exemplo interessante: mesmo quando o sócia usa o “eu” para perguntar se deve corrigir (*então **eu** não devo corrigir enquanto eles leem*), na intenção de fazer a professora retomar o uso da segunda pessoa, a professora, provavelmente considerando quem é seu interlocutor (em termos de hierarquia/*expertise*), repete que não faria a correção, mas não diz ao sócia que ele não deve corrigir, na posição de quem instrui.

Outra situação que observamos de uso da primeira pessoa pelo professor entrevistado se deu quando este recorria a uma descrição ou exemplificação de alguma atividade que já havia realizado em sala. Observemos o Excerto 09:

Excerto 09

P: então eu posso iniciar fora do livro mas eu termino a aula COM o livro?

PE: com o livro/ com a leitura

P: com essas atividades do livro

*PE: já **peguei** texto assim/ já **dividi** cortando / pra que um grupo vá lá e junte o texto/ então cada aula é uma coisa*

(Entrevista 2 – Professora Camila)

Vemos que a professora entrevistada usa a primeira pessoa (*peguei, dividi*) para dar exemplos de formas como já trabalhou o conteúdo que está orientando o sócia a ministrar.

Assim, entendendo que a situação de produção afeta, em maior ou menor escala, em um nível micro (de escolhas linguísticas) ou macro (de escolhas temáticas), as decisões do produtor do texto e que é imprescindível o conhecimento de parâmetros sociossubjetivos para uma análise mais efetiva dos textos gerados na pesquisa, buscamos explicitar nessa seção os parâmetros e questões que, em nossa opinião, afetaram os textos gerados pela/para a pesquisa.

Na próxima seção, analisamos os conteúdos temáticos que emergiram nas entrevistas e nos textos escritos.

3.2 De que tratam os textos (orais e escritos) gerados pelo uso da Instrução ao Sósia em contexto de formação?

Nesta seção, analisaremos os textos escritos (textos reflexivos e comentário escrito), a partir da identificação dos conteúdos temáticos mobilizados pelos graduandos, considerando que os textos escritos foram construídos com base nas transcrições das entrevistas.

Cada professora participante escolheu uma aula que iria ministrar ou que havia ministrado para uma de suas turmas como atividade de referência para a Instrução ao Sósia, como previsto no método. As três professoras foram entrevistadas na seguinte ordem: professora Ana (entrevista 1), professora Camila (entrevista 2) e professora Brenda (entrevista 3) sobre uma aula específica em uma turma de sua atuação.

A entrevista da professora Ana durou 28 minutos⁶⁸ e focalizou uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de João Pessoa. A entrevista da professora Camila, por sua vez, teve uma duração de, aproximadamente, 38 minutos e focaliza uma turma do segundo ano médio em escola privada religiosa. Já a entrevista da professora Brenda teve duração de 34' 23'' e abordou o seu trabalho em uma turma de curso de inglês com alunos cegos no âmbito de um projeto de extensão da universidade.

Lembramos que os conteúdos temáticos mobilizados nas entrevistas emergiram em resposta à pergunta inicial do instrumento do sósia, ao solicitarmos à professora que

⁶⁸ Estamos considerando, para fins de análise, a entrevista transcrita, lembrando que algumas entrevistas são mais longas porque incluíram intervenções dos quatro graduandos participantes ao final, o que não foi transcrito nem analisado para este trabalho.

descrevesse sua atividade em detalhes para o possível substituto, além de terem sido sugeridos pela pesquisadora, como forma de recensear os pontos recomendados pelo procedimento de Instrução ao Sósia, tendo por base o triângulo proposto por Clot (2007).

Ao analisarmos os conteúdos que emergem nos textos escritos dos graduandos, verificamos que eles selecionam alguns conteúdos temáticos que emergiram nas entrevistas, mas também acrescentam outros (como a avaliação da própria entrevista e procedimento do sósia, por exemplo). Interessa-nos investigar o que foi mais saliente para os participantes, em termos de conteúdo temático, já que as orientações para a produção do comentário não guiaram esse momento.

No que se refere aos textos produzidos, em relação aos mundos discursivos mobilizados (Cf. Cap. I), podemos dizer que há uma oscilação do mundo do expor e do mundo do narrar, em uma relação de conjunção e disjunção, respectivamente, do conteúdo temático com relação ao contexto de produção. Há uma predominância do discurso interativo e do relato interativo, considerando a relação de implicação (e não de autonomia) que os produtores dos textos estabelecem com os parâmetros físicos da ação, embora haja trechos que remetam ao discurso teórico puro e segmentos de narração (como veremos no Trecho 05).

Entendemos que a situação de sósia provoca, de forma geral, a implicação do graduando, como veremos na análise dos conteúdos temáticos adiante, marcando uma aproximação em relação ao que é tematizado. Dessa forma, os graduandos parecem não apenas “assistir” às práticas que estão se desenvolvendo, mas se inserir, sendo a forma mais comum de sua implicação o uso da primeira pessoa do singular.

O trecho a seguir ilustra essas representações das coordenadas de conjunção e disjunção, além das marcas de implicação e autonomia em um dos textos analisados. Analisamos de que forma Thomas constrói essa ação de linguagem quando avalia a entrevista da professora Ana. Vejamos:

Trecho 05

***Lembro-me** que, em uma parte da conversa, antes da gravação, a entrevistada afirmou “eu sou uma professora tradicional”. Isto revela uma forma de se ver, de se identificar e se posicionar enquanto professora. Contudo, não **sabemos** exatamente a que aspectos tradicionais a professora se*

referiu, mas é interessante observar alguns deles através da descrição de sua própria prática. **Para mim**, o maior e mais saliente deles foi tomar como principal tema e objetivo da aula o ensino de um conteúdo morfossintático: o ensino do comparativo de superioridade. **Podemos** perceber durante a instrução ao sócio que este conteúdo metalinguístico domina e deriva as demais atividades da aula, o que se afasta totalmente das propostas mais modernas de TEFL e dos documentos oficiais nacionais e regionais sobre o ensino de Língua Estrangeira/Inglesa no ensino médio. Nestes documentos a escolha de um tema (de preferência transversal) **deve ser seguida** pela escolha de um gênero textual, e conseqüentemente, de um texto autêntico para trabalhar com o tema. O objetivo principal é a construção de sentido (foco semântico-pragmático) na busca por uma competência comunicativa (Dell Hymes), e que se alinha a concepção sociointeracionista de linguagem.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1)

Thomas inicia seu texto com a primeira pessoa do singular, trazendo uma lembrança de uma situação que ocorreu antes da gravação em que a professora se definiu como sendo uma professora tradicional, informação que ele traz com um discurso direto, aparentemente, enfatizando o conteúdo e a fonte da informação. Logo após, vemos o uso de um “nós” genérico para apresentar o desconhecimento das razões para a professora ter se definido como tal. Através de uma modalização subjetiva (“*é interessante observar alguns deles*”), o graduando vai utilizar novamente o “eu”, materializado em “*Para mim*”, em uma clara relação de implicação, estabelecendo sua avaliação de que aspectos definiriam a professora como tradicional. Nesse momento, em que a avaliação vai ser efetivamente construída no texto, notamos que o graduando se utiliza do “nós” (“*Podemos perceber*”), de forma a, aparentemente, compartilhar com outros a leitura que faz da ação da professora, especialmente, a nosso ver, porque traz uma avaliação negativa da escolha do tema da aula, o que pode ser notado na presença do verbo “*afastar*” e do modalizador “*totalmente*”, além da introdução do sintagma nominal “*propostas mais modernas*”. Esse “nós” é seguido por um trecho em que há o uso de uma voz passiva (“... *a escolha de um tema deve ser*”) que traz uma modalização (“*deve ser*”), o que nos indica um movimento de afastamento do “eu” na organização do discurso, fazendo emergir um discurso acadêmico como voz legitimadora da avaliação feita, através de um tipo de discurso teórico (mundo do expor autônomo). Há um apagamento dos participantes da interação, buscando-se um distanciamento, estabelecendo o que está sendo enunciado como uma regra, como algo legitimado pelos documentos. Observamos que, após o uso da voz passiva, o graduando Thomas usa como sujeito “O

objetivo principal”, que mantém uma relação predicativa direta com o complemento “é”, definindo, com base na teoria/academia, explicitamente trazida na referência a “*Dell Hymes*” e à *concepção sociointeracionista de linguagem*, a avaliação de como devem ser tratadas a leitura e a escolha de textos, em uma relação de autonomia.

Em nossa análise, categorizamos os conteúdos temáticos mobilizados como tendo relação com: i. a avaliação da experiência do exercício de Instrução ao Sósia e a percepção de acesso à visão do professor a partir desse instrumento; ii. os elementos constituintes e características do trabalho do professor (Cf. Cap. I) que, com o sósia, vêm à tona; iii. a comparação entre realidades/contextos educacionais; iv. questões teóricas que os graduandos estão discutindo/discutiram na graduação; v. experiências vivenciadas no contexto da graduação/estágio ou da entrada na profissão e vi. o graduando na condição de sósia.

Além disso, verificamos, na entrevista 3, com a professora Brenda, sobre o contexto de alunos cegos, duas questões que emergem nos textos reflexivos dos graduandos: 1. a tematização e avaliação da entrevista pelo desconhecimento e curiosidade sobre a situação de ensino, devido à professora trabalhar com uma turma de alunos cegos, e 2. uma maior frequência de avaliação das ações da professora tendo em vista a tomada de posição mais efetiva do sósia pelos graduandos. Observamos, ainda, uma focalização dos artefatos/instrumentos para o desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto específico.

É a partir dessa identificação dos conteúdos temáticos que faremos a leitura dos nossos dados.

3.2.1 Conteúdo Temático 1: a avaliação da experiência do exercício de Instrução ao Sósia e a percepção de acesso à visão do professor a partir do instrumento de Instrução ao Sósia

Todos os graduandos tematizaram, em seus textos reflexivos 1, a experiência do sósia. Entendemos que o fato de estarem cientes de que estavam participando de uma pesquisa acadêmica e de desconhecerem o sósia pode ter feito com que decidissem tematizar a relevância do método, o que, a nosso ver, registra o processo de apropriação do instrumento.

Observamos que, nos textos reflexivos 2, sobre a entrevista com a professora Camila, a avaliação dessa experiência com a Instrução ao Sósia emergiu enquanto conteúdo temático,

entretanto com frequência bem menor, apenas nos textos de Clara e Taís. Com a produção de outros comentários, os graduandos deixaram de comentar sobre a experiência em si da entrevista, em termos de relevância para situações formativas, em uma possível apropriação do instrumento, passando a focalizar aspectos mais pontuais da aula e do trabalho educacional de forma mais ampla. Nos textos reflexivos 3, essa avaliação do instrumento não acontece.

Vejamos o trecho inicial do texto reflexivo 1 de Brenda:

Trecho 06

Primeiramente gostaria de comentar que o instrumento de pesquisa “instrução ao sósia” demonstrou ser bastante eficaz no que diz respeito ao resgate das ações e possíveis representações de um professor acerca do processo de ensino-aprendizagem, especificamente de uma LE, no contexto desta pesquisa. Mesmo consciente de ser uma simulação, o professor envolve-se com a situação e dá o passo inicial a falar (quase de forma inconsciente) sobre si próprio.

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 1)

Observamos, no trecho 06, que Brenda avalia a Instrução ao Sósia (*demonstrou ser bastante eficaz no que diz respeito ao resgate das ações e possíveis representações de um professor acerca do processo de ensino-aprendizagem*) como eficaz e marca, textualmente, a participação na pesquisa (*instrumento de pesquisa; no contexto desta pesquisa*).

No texto reflexivo 1 de Taís, também podemos identificar uma avaliação da Instrução ao Sósia. Vejamos:

Trecho 07

A entrevista em questão, considerando a situação estabelecida, no caso, a substituição do professor pelo sósia, conduz a uma reflexão sobre a prática docente vista por outro panorama.

(Graduanda Taís, texto reflexivo 1)

Taís se refere à situação fictícia de substituição da professora pelo sósia, entendendo que ela conduz a uma reflexão sobre a prática docente que ela avalia como diferente (*por outro panorama*)⁶⁹.

Essa avaliação do sósia também emerge no texto de Clara, embora o foco não seja na pesquisa, como no texto de Brenda, mas sim na expectativa da graduanda de conhecer mais sobre a visão do professor sobre seu próprio trabalho, o que é proporcionado pelo sósia. Observemos o trecho:

Trecho 08

*Ao ser convidada a observar a “entrevista com a sósia” e ao ficar sabendo qual a proposta do exercício e como este aconteceria, fiquei bastante animada e curiosa. Achei que seria uma ótima oportunidade para alunos da graduação como eu conhecer um pouco mais não só do dia-a-dia e dinâmica da sala de aula, mas **sim da visão do professor a respeito de tudo isso.***

(Graduanda Clara, texto reflexivo 1, grifos nossos)

A graduanda se diz *animada* e *curiosa* com o exercício, além de avaliar a oportunidade como *ótima* para ter acesso à visão do professor sobre seu trabalho. Verificamos que junto a essa avaliação do sósia emerge a percepção de que essa metodologia dá acesso à visão do professor sobre o seu próprio trabalho. Esta percepção está bem marcada, por exemplo, no texto reflexivo 1 de Thomas.

Vejamos como o texto do graduando tematiza essa questão de uma forma bastante personalizada:

Trecho 09

*Através do discurso a professora constrói uma reflexão sobre **sua** prática a qual acredito que nunca havia sido realizada de forma tão consciente antes. Ao pensar o que **sua** sósia deveria fazer, a professora está se olhando no espelho, ou, mais precisamente, em um vídeo **seu**, pois este tem um*

⁶⁹ Esse trecho do texto de Taís é seguido por uma explicitação do que ela entende por “outro panorama”, estando essa ideia relacionada ao fato de a Instrução ao Sósia possibilitar a ampliação da noção do trabalho do professor. Enfatizamos que alguns trechos que utilizamos para exemplificar um conteúdo temático estão também relacionados a outros.

*caráter mais dinâmico. A professora ao dar instruções revela **seu** ponto de vista sobre o que está ao **seu** redor, como apercebe aquilo, o que faz e por que faz. Em outras palavras, ela descreve o ‘setting’ do **seu** filme, **seu** roteiro, e **sua** atuação. Como consequência, passamos a ter acesso aos bastidores, ou seja, ao trabalho existente na produção do filme, e que, ao apenas assisti-lo, desconhecemos, despercebemos, ou simplesmente ignoramos. A entrevista com a professora revela o trabalho por trás da prática docente, o qual pode facilmente escapar aos olhos.*

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Em uma analogia com o cinema, através de elementos lexicais – vídeo, *setting*, filme, roteiro, atuação, bastidores, produção do filme - que remetem a essa esfera de uso da linguagem, Thomas demonstra como o instrumento de Instrução ao Sósia dá acesso a aspectos, além dos pedagógicos (visíveis), que influenciam o trabalho do professor e que, a princípio, não são visíveis (“*bastidores*”): seria uma forma de ter acesso ao *setting*, *roteiro* e *bastidores* do trabalho docente, o que poderia continuar despercebido por alguém que apenas *observa* (ou assiste a) o trabalho.

Através do uso do verbo “revelar” - *revela seu ponto de vista; revela o trabalho por trás da prática* -; e de expressões como “passamos a ter acesso”, observamos que aspectos “invisíveis” do trabalho da professora são tornados visíveis através do discurso docente. Na construção dessa avaliação sobre a Instrução ao Sósia, observamos ainda a ênfase na visão do professor sobre aspectos do seu próprio trabalho em trechos como: a professora *apercebe*, e da repetição do pronome “seu” que, em nossa leitura, indica essa materialização e ênfase da visão do outro sobre seu próprio trabalho: *sua prática, sua sósia, vídeo seu, seu ponto de vista, seu redor, seu filme, seu roteiro e sua atuação*.

Em seu texto, o graduando parece definir a experiência do sósia em relação à confrontação com o trabalho docente de duas formas. Primeiro, do ponto de vista da professora, que pode refletir sobre sua prática a partir do que é tornado visível a ela pela experiência de confrontação na entrevista (“*a professora constrói uma reflexão sobre sua prática a qual acredito que nunca havia sido realizada de forma tão consciente antes*”). Thomas usa a metáfora do “espelho” e “vídeo” para mostrar esse movimento da professora de olhar para si. O outro ponto de vista diz respeito ao olhar do próprio graduando para esse trabalho: há aspectos sobre o trabalho do professor que são tornados visíveis, são trazidos à reflexão do graduando, pela voz da professora entrevistada.

Quando consideramos os textos reflexivos 2, veremos que ainda emergem, nos textos de Clara e Taís, uma avaliação do sócia enquanto instrumento para a formação. No texto de Taís, embora não apareça o sócia textualmente, consta a referência que a graduanda faz à experiência com o instrumento, identificado como um “relato”. Conforme veremos no trecho a seguir, Taís materializa questões que dizem respeito ao professor em serviço e em formação inicial em relação ao sócia. Vejamos:

Trecho 10

Através de seu relato, a professora poderá fazer uma análise não apenas sobre suas ações pedagógicas e sobre as interferências que afetam de certo modo seu trabalho, mas ela poderá buscar caminhos que a redirecione e a ajude a dar continuidade no seu desempenho enquanto profissional, considerando o ambiente de trabalho por completo.

Essas circunstâncias que fazem parte do ambiente de trabalho do educador também colaboram para uma análise do profissional ainda em seu processo de formação, pois ele tendo desde cedo consciência desses fatores, poderá antever as dificuldades que possivelmente irá encontrar, ou que talvez já esteja enfrentando em suas primeiras experiências profissionais. Assim, ele terá desde o início condições de encontrar maneiras que o auxiliie a driblar tais obstáculos.

(Graduanda Taís, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Nesse trecho, Taís avalia o instrumento de Instrução ao Sócia com relação à sua relevância para a professora participante e para o professor em formação inicial (*ainda em processo de formação*). É interessante ver que, nas duas avaliações, a graduanda aponta a possibilidade de identificação de ações (*sobre suas ações pedagógicas*), além de dificuldades e interferências (*sobre as interferências que afetam de certo modo seu trabalho*), para uma busca de novos direcionamentos (*caminhos que a redirecione e a ajude a dar continuidade no seu desempenho enquanto profissional/ encontrar maneiras que o auxiliie a driblar tais obstáculos*).

Já no texto reflexivo 2 de Clara, a graduanda faz uma comparação entre a primeira e segunda experiências com o sócia. Observemos o trecho a seguir:

Trecho 11

A segunda entrevista com o sósia, na qual foi entrevistada a professora Camila, foi uma experiência, eu diria, bastante diferente da primeira. Por conhecer o formato da entrevista e o que seria cobrado de mim logo em seguida, pude observar tudo com mais objetividade.

(Graduanda Clara, texto reflexivo 2)

Notamos que a *curiosidade* e *animação* (Trecho 08), em relação à primeira experiência com a Instrução ao Sósia, são substituídas, na segunda experiência, por uma maior *objetividade*, o que nos indica um processo de apropriação do exercício, em termos do que ele envolve (*formato da entrevista*) e demanda (*o que seria cobrado de mim logo em seguida*).

Nos trechos analisados, os graduandos avaliam a Instrução ao Sósia, enquanto instrumento útil em situações formativas, tanto para professores iniciantes como em serviço, como também a possibilidade de ter acesso à visão do professor sobre seu próprio trabalho e a aspectos da atividade docente que extrapolam o ensino, que vão além do estritamente pedagógico e que não seriam “visíveis”, ou seja, que passariam despercebidas em uma observação de aula, por exemplo. O fato de desconhecerem o método e de estarem participando de uma pesquisa parece ter motivado os graduandos a tematizarem o sósia em seus primeiros textos.

Ao serem recenseados com a utilização do sósia, outros elementos do trabalho do professor referente a *outros*, aos *artefatos*, *prescrições* e à *própria tarefa* (cf. Cap. I) são explicitados pelas docentes, podendo ser conhecidos e interpretados pelos graduandos, como veremos na próxima seção, em que analisamos a tematização de elementos constituintes e características do trabalho docente nos textos escritos.

3.2.2 Conteúdo Temático 2: elementos constituintes e características do trabalho do professor (Cf. Cap. I) que, com o sósia, vêm à tona

Retomando a discussão do Capítulo I, lembramos que as pesquisas no âmbito do ISD (cf. MACHADO, 2007), nessa interface do trabalho com a linguagem, têm considerado que o trabalho docente é constituído pelo *professor*, pela *tarefa*, pelos *outros* e mediado pelos *artefatos/instrumentos*, em um contexto determinado, com base no triângulo proposto por Clot (2007). Nesse contexto, o ISD tem trabalhado em direção a uma definição do que é o

trabalho docente, com a identificação de suas características, enquanto atividade situada, pessoal e impessoal, conflituosa, interpessoal, transpessoal, fonte de aprendizagem e também de impedimento dos processos de desenvolvimento (cf. Cap. I).

Como veremos nos trechos analisados nessa seção, os graduandos tematizam os elementos constituintes e características do trabalho docente, ainda que não os nomeiem da mesma forma que o fazemos na teoria. Em nossa análise, isso indica uma possibilidade de reconstrução da representação que os professores em formação têm sobre o trabalho docente, ampliando a noção de trabalho docente para além da relação professor-aluno e desconstruindo a idealização do trabalho docente: ele nem sempre acontece de acordo com a planificação, com alunos ideais, em situações ideais, mas, pelo contrário, é perpassado por conflitos, reflexões e outras questões. Os conteúdos temáticos que emergem na entrevista apontam para o trabalho real das professoras, apresentando aspectos que, às vezes, não são percebidos pelos graduandos, mas que são tornados ‘visíveis’ com o sósia.

Vejamos um trecho do texto reflexivo 1 de Taís, quando ela avalia o exercício de Instrução ao Sósia, apontando para questões que vão além do “*ensino em si*”:

Trecho 12

*Ou seja, não levamos nosso pensamento apenas ao ensino em si, para a ministração do conteúdo em sala de aula. Outros **fatores inerentes ao ambiente que cerca a atuação do professor** como **a própria escola e os outros professores**, por exemplo, também passam a ser observados nesta adaptação de métodos. Então, neste processo de substituição do profissional, os detalhes a serem observados vão **muito além do conteúdo** e, dessa forma, através das instruções dadas ao sósia, este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto.*

(Graduanda Taís, texto reflexivo 1, grifos nossos)

No Trecho 12, Taís tematiza outros elementos, além dos relacionados ao “*ensino*” ou “*conteúdo*”, como a escola e outros professores (*Outros fatores inerentes ao ambiente que cerca a atuação do professor como a própria escola e os outros professores...*), como importantes de serem considerados em uma substituição, o que pode indicar uma ampliação da visão sobre o trabalho docente, ou seja, para substituir o professor como sósia, não é suficiente saber que conteúdo será ministrado – a tarefa –, mas é preciso conhecer outros

elementos que influenciam, colaboram e até impedem a ação (*este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto.*). Além disso, passam a perceber essas questões de forma mais contextualizada (situada), vinculada à prática, e não apenas de um ponto de vista teórico.

Outros participantes tematizam essa dimensão da influência de determinados aspectos no trabalho do professor que, por vezes, o impedem, modificam, restringem, o tornam específico. Vejamos outro trecho:

Trecho 13

Em um primeiro momento achei interessante observar os aspectos externos à aula que tem um impacto direto na mesma, são eles: a estrutura física da escola, sua política, a relação da direção/coordenação com os alunos, e a relação do nosso professor entrevistado com os outros professores. [...] Em outro momento a professora comenta que se ela precisar fazer cópias para uma atividade que será utilizada em sua aula, ela tem que pedir com muita antecedência, como também há o risco de não haver papel.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Thomas elenca em seu texto instâncias externas à aula que interferem no seu desenvolvimento e que fazem parte do trabalho docente, como a estrutura da escola e a relação do professor com colegas e hierarquia escolar (*outros*). Menciona, ainda, os artefatos, ao textualizar a dificuldade para se obter as cópias (*antecedência; o risco de não haver papel*) para as atividades de sala de aula.

Esses aspectos tornam-se salientes com a Instrução ao Sósia, considerando que os elementos constituintes do trabalho docente - a saber, os *outros*, *tarefa*, o *professor* e *artefatos* – são recenseados com a utilização desse exercício, que solicita detalhes do trabalho docente e o contextualiza, deixando explícita a noção de que esse trabalho é uma atividade situada (MACHADO, 2007), ou seja, determinado pelo contexto mais amplo e mais restrito, e de que o trabalho do professor vai além do pedagógico. Pelos trechos dos textos analisados, vemos que os alunos refletem sobre esses aspectos. Thomas, por exemplo, depois de elencar os elementos que lhe chamaram a atenção (Trecho 13), continua, em seu texto 1, a problematizar esses aspectos que identificou:

Trecho 14

As informações acima são extremamente importantes e seu impacto nas aulas pode ser facilmente pensado e percebido. Primeiramente, não sabemos se a proibição de passar pelo portão após as sete e quinze é categórica, e se não, quais justificativas (sabemos que do portão para dentro a professora decide) podem ser apresentadas pelo aluno para seguir até a aula. Existe alguém para saber do aluno o motivo do atraso? Ou o aluno, mesmo tendo uma boa justificativa, não pode, de maneira algum, entrar e por isso já nem tenta? Ou alguns alunos se aproveitam da situação para faltar a primeira aula e ir fazer alguma outra coisa? Em relação ao papel, o problema é a falta dele ou a má distribuição pública? Empecilhos políticos? Por que a necessidade de tanta antecedência na solicitação de cópias? A professora tem sempre que preparar e pensar exercícios com tanta velocidade? Se ela não tiver tempo e quiser aplicar o exercício ela tem que pagar com seu próprio dinheiro?

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1)

Observamos que o graduando questiona as normas, como a proibição de passar pelo portão depois do horário, e as limitações e dificuldades enfrentadas pela professora, com relação às cópias, por exemplo. Thomas explicita em seu texto a importância dessas informações (*extremamente importantes*) pelo impacto que têm no desenvolvimento do trabalho da professora (*seu impacto nas aulas pode ser facilmente pensado e percebido*). Na parte final do trecho, vemos ainda mais marcado esse impacto nas ações da professora, quando Thomas menciona a antecedência para as cópias, a velocidade para preparar e pensar os exercícios e a necessidade de a professora pagar pelas cópias que planeje utilizar.

Interessante notar que o graduando organiza seu texto com interrogativas - o que se repetirá em outros momentos do texto, como veremos adiante - que materializam a sua reflexão após a entrevista. Essas perguntas não foram feitas no momento da entrevista à professora, mas a partir da leitura da transcrição em um momento distante da realização da instrução, ou seja, em um outro momento de confrontação com o trabalho da professora (considerando que o primeiro acontece na entrevista). Nessa pesquisa, não fizemos a troca dos textos escritos entre os graduandos nem com as professoras entrevistadas, mas sugerimos que essa possibilidade amplia a discussão e reflexão sobre os conteúdos tematizados pelos graduandos.

Além dos elementos constituintes do trabalho docente, há, nos textos escritos, a tematização das características dessa atividade como sendo impessoal e interpessoal, por exemplo, mesmo que estas não sejam assim nomeadas pelos graduandos. Vejamos um trecho do texto de Clara:

Trecho 15

*Para finalizar, mais duas coisas me chamaram bastante a atenção. (...) E a segunda foram algumas **exigências feitas pela escola**, como a **oração** de aproximadamente 15 minutos nas primeiras aulas, que deveria acontecer antes das aulas e não durante elas, e também **o uso completo do livro didático** que, na minha opinião, tira o poder de escolha do professor e o limita de uma certa forma.*

(Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Clara tematiza em seu texto a influência dos *outros* que, no caso, impõem prescrições ao trabalho docente, como no caso da oração feita pela escola em que Camila trabalha e a obrigatoriedade do uso do livro didático. Vemos que a graduanda avalia e se posiciona (*na minha opinião*) com relação às duas exigências da escola. Fica materializada a questão da limitação do professor para escolher e tomar determinadas ações, o que aponta para a característica impessoal do trabalho docente, não sendo o professor totalmente livre, considerando a existência das prescrições.

No texto reflexivo 2 de Taís, vemos novamente a tematização dos fatores “*externos*” ao trabalho de sala de aula do professor que interferem no seu desenvolvimento, indicando sua impessoalidade:

Trecho 16

*A partir do discurso da professora é possível observar (...), além de discorrer sobre como **fatores externos à sua sala de aula colaboram, de forma positiva ou não**, para o seu desempenho. O primeiro fator que observei foi o **critério adotado pela escola** em relação às turmas de língua estrangeira. A escola estabelece uma **divisão dos alunos de acordo com o nível de conhecimento** dos mesmos. **Embora seja um método interessante**, na realidade, como a professora diz, **não funciona**, pois em alguns casos o **próprio aluno escolhe em qual turma quer ficar**, fazendo essa escolha a partir da afinidade que tem com o professor.*

(Graduanda Taís, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Taís explicita no seu texto fatores externos à aula que influenciam a ação da professora. A graduanda tematiza o critério proposto pela escola de divisão dos alunos conforme o nível de proficiência de língua inglesa, o que em si é uma prescrição, e, ao mesmo

tempo, o insucesso de tal método de divisão, considerando a influência dos alunos que podem escolher em que turma quer ficar, dependendo da afinidade com o professor. De alguma forma, emerge novamente a questão da impessoalidade do trabalho docente, além do conflito que envolve esse trabalho em termos de escolhas e limitações.

Podemos também observar no texto de Taís que os *artefatos* são mobilizados como conteúdo temático. Observemos:

Trecho 17

*Embora ela também tenha mencionado que perde um pouco mais de tempo ao ter que instalar/ligar os **equipamentos de vídeo, datashow e computador**, acredito que de certa forma, ela ter a sua disposição tais recursos é um ponto favorável, considerando que eles ajudam para a apresentação do tema abordado.*

(Graduanda Taís, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Notamos que Taís tematiza a disponibilidade dos artefatos (*equipamento de vídeo, datashow e computador*) como favorável, embora a própria professora Camila indique que perde tempo para instalá-los.

Ainda sobre a tematização de características do trabalho docente, trazemos um trecho em que Thomas levanta a questão da imprevisibilidade de determinadas ações para o desenvolvimento da aula, considerando que elas dependem do *outro*: ao dialogar com os alunos sobre programas de TV, como indica o graduando, alguma questões como *tempo, rumo do diálogo e extensão do uso da língua inglesa são flexíveis e, portanto, imprevisíveis, dependendo de uma interação real*. Vejamos o trecho 18:

Trecho 18

*Ao iniciar realmente a aula de Língua Inglesa, **as etapas são bem definidas**; porém, os **procedimentos são em grande parte imprevisíveis e flexíveis**. Por exemplo, ela exhibe diferentes tipos de programa de TV e dialoga sobre eles, mas o tempo definido, o rumo do diálogo, a extensão do uso da língua inglesa vão depender de uma interação real, e é nesse sentido, imprevisível. Não pretendo, contudo, deixar a impressão de que entendo isso como algo negativo.*

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Entendemos que fica ressaltada aqui a característica interpessoal do trabalho docente - materializada no texto pela presença dos alunos, de cuja reação e resposta depende o desenrolar da atividade proposta pela professora. Há a referência ao trabalho prescrito (*as etapas são bem definidas*), mas também a indicação de que o trabalho realizado se configura como uma reconcepção das prescrições, sendo, muitas vezes, diferente das prescrições, como já discutimos (Cf. Cap. I). Ao problematizar essas questões, entendemos que o professor em formação poderá refletir sobre possibilidades para a ação, sobre o lugar da prescrição, prevendo possíveis dificuldades e ações, ampliando seu poder de agir.

Esses aspectos enfatizados nesse trecho indicam a atividade docente como *conflituosa*, ficando evidente que o professor precisa fazer escolhas para direcionar seu agir, que muitas vezes, não podem ser pensadas *a priori*. Mesmo estando em uma situação em que a professora deve prever o que o sócio deve fazer, vemos que algumas decisões não podem (ou não devem) ser antecipadas porque dependem da reação ou colaboração do outro - nesse caso, o aluno -, que é imprevisível, o que podemos entender como uma característica do trabalho docente. Essa impossibilidade de antecipação pode ser uma fonte de conflito, o que pode e deve ser discutido nos processos de formação, como forma de se trabalhar a noção de conflito como inerente ao trabalho docente.

Como observamos, a própria estruturação da metodologia da Instrução ao Sócio faz com que os graduandos tenham acesso e possam problematizar os vários elementos constituintes do trabalho docente (cf. Cap. I), ampliando a noção do trabalho docente. Os textos reflexivos tematizam a influência, interferência, limitação e colaboração dos *outros* envolvidos no trabalho docente, entre eles, a direção, os alunos, os pais, os colegas.

As características do trabalho docente (cf. Cap. I) foram também tematizadas, com possibilidade de serem trabalhadas em discussões e reflexões na formação. Os graduandos se dão conta, por exemplo, das *prescrições* e restrições por elas impostas, o que indicaria a *impessoalidade* do trabalho; da *interpessoalidade* característica do trabalho docente, na medida em que é atravessado por muitos *outros*; do fato de que esse trabalho é *conflituoso*, considerando as várias escolhas que o professor precisa fazer a todo momento; das *capacidades* do professor, da *mediação* pelos artefatos/instrumentos, entre outras características.

3.2.3 Conteúdo Temático 3: comparação entre diferentes realidades/contextos educacionais

A comparação das entrevistas não emerge em todos os comentários, mas entendemos ser este um conteúdo temático significativo por favorecer o confronto entre representações e situações de atuação docente. No início do comentário 2 de Clara, há a comparação entre as entrevistas como já indicamos no Trecho 10 quando tratamos do conteúdo temático 1.

No entanto, é no texto de Brenda que essa comparação entre as entrevistas emerge mais fortemente como conteúdo temático ao longo de todo o seu texto. Vejamos o seguinte trecho:

Trecho 19

*O primeiro ponto desta entrevista que considero interessante diz respeito à **diferença** existente entre a **escola pública e privada** a qual pode ser percebida a partir **da exposição da professora, quando comparada a da entrevista anterior**.*

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Brenda inicia seu texto mobilizando uma comparação entre as duas experiências de entrevista em termos dos contextos de ensino das professoras entrevistadas: público x privado.

Essa oposição é materializada, por exemplo, no contraste que a graduanda faz quando se refere ao relacionamento das escolas com os pais dos alunos. Vejamos:

Trecho 20

*No que diz respeito ao relacionamento com os **pais**, há uma regra estabelecida pela escola que determina ser necessário **marcar um horário para falar com o professor, em contraste** com a possibilidade apresentada pela **professora anterior** de se retirar a professora da sala de aula, no horário da aula. Penso que a primeira situação é mais satisfatória tanto por não atrapalhar uma aula, como por não expor o aluno – o que pode acontecer quando o pai chegar à sala.*

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Como é possível observar, Brenda compara as duas experiências com as duas professoras, mobilizando diferentes *outros* (*os pais, a escola com suas regras, os alunos que poderão ser expostos*), problematizando e avaliando questões que estão relacionadas ao trabalho do professor e tendo acesso a diferentes formas de lidar com a mesma questão.

Essa comparação vai ser tematizada em outras reflexões materializadas no texto da graduanda. No entanto, chama a atenção quando ela tematiza a divisão das turmas de língua inglesa e o número de alunos em sala. Diferentemente dos outros exemplos, Brenda opõe a realidade apresentada pela professora da escola privada entrevistada ao discurso sobre a escola pública em geral. Vejamos:

Trecho 21

No contexto da escola particular as turmas são divididas de acordo com a escolha do aluno pela língua inglesa ou espanhola e ainda pelo nível de proficiência nesta língua. Apesar de a professora demonstrar que considera a divisão um pouco falha e “injusta” em alguns pontos, o número de alunos nas turmas é bem reduzido e acredito que boa parte deles já vem interessada no idioma escolhido por eles para a sala de aula. Inclusive, a professora afirma que “indisciplina não é problema”. Além disso, há possibilidade de se trabalhar a produção e compreensão oral, além de ter a aula toda executada na língua-alvo quando se trata da turma avançada. Em oposição, uma das maiores queixas encontradas na escola pública, e até mesmo registrada nos documentos oficiais, está ligada à superlotação das salas de aula e à diversidade de níveis de proficiência presentes nestas.

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 2)

Brenda faz uma avaliação positiva do critério de divisão das turmas da escola privada por nível de proficiência, mesmo que a professora o considere injusto/falho, e da possibilidade de trabalhar a compreensão e produção oral. É interessante notar que ela traz o exemplo contextualizado da entrevista, inclusive com citações da fala da professora da escola privada, e o contrapõe a um discurso genérico sobre a escola pública, trazendo o discurso dos documentos oficiais sobre a superlotação e diversidade de níveis nas salas de aula e não a referência à professora da escola pública da entrevista 1, como o faz nos outros exemplos. Vemos essa situação como uma oportunidade para se problematizar os diferentes discursos, nesse caso, sobre a escola pública e a escola privada, trazendo as entrevistas com professoras em situações reais de atuação e a reflexão sobre as diferentes formas e possibilidades de agir.

Entendemos que nossa proposta de entrevistar professores de diferentes contextos (em que os graduandos poderão atuar), tais como ensino médio e fundamental, escolas privadas e públicas, alunos com deficiência em curso de idioma e EJA⁷⁰, dá aos graduandos a possibilidade de compararem e contrastarem as experiências, contextos e estilos de cada professor, ampliando o conhecimento de diferentes possibilidades de campos de atuação, com suas características, exigências e peculiaridades.

3.2.4 Conteúdo Temático 4: questões teóricas que os graduandos estão discutindo/discutiram na graduação

Um conteúdo recorrente nos textos escritos dos graduandos são as questões teóricas que têm discutido na graduação que emergem como respaldo para as avaliações que tecem sobre as professoras, como também para as propostas de atividades que fazem. Vemos que os textos reflexivos se constituem como um espaço em que a relação entre a teoria (estudada na academia) e a prática (materializada na entrevista com as professoras) parece se estabelecer quando os graduandos refletem sobre a prática não apenas das professoras entrevistadas, mas também a deles própria à luz das teorias. Como veremos, é possível observar o processo de apropriação dos graduandos de determinados conceitos e teorias em seus textos.

A seguir, analisamos trechos dos textos de cada graduando. Iniciamos com um trecho de Thomas:

Trecho 22

Ao comentar sobre os outros professores e em uma possibilidade de criar uma prática interdisciplinar ela fala apenas na professora de história, mas logo destaca “as dificuldades que você poderá ter são relacionadas ao que você quiser trazer de no::vo/ às vezes isso não é visto com bons olhos/ é como se você quisesse fazer uma coisa que não é possível que está: que não é necessária”, e confirma: “é/ é /assim de uma maneira geral são todos muito muito legais tal mas é melhor você ficar na sua”.

...

⁷⁰ Como já indicamos, os graduandos cujos textos analisamos neste trabalho não entrevistaram a professora da EJA, mas, dentro da proposta que fazemos para uso da instrução ao sócia na formação inicial, tiveram acesso à transcrição da entrevista, para a produção do comentário. Não analisamos aqui os textos reflexivos 4.

Quanto à interdisciplinaridade postulada pelos documentos oficiais: “[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a **interdisciplinaridade (...)**” (PCN, p.4); **como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores. Por que isso acontece? Quais as consequências disso? Como lidar com isso?**

(Graduando Thomas, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Thomas escolhe, entre os conteúdos temáticos mobilizados na entrevista 1, a questão da interdisciplinaridade, do trabalho com outros professores, como um conteúdo a ser tratado em seu texto reflexivo. O graduando questiona a situação vivenciada (e mencionada na entrevista) pela professora quanto à dificuldade ou mesmo inexistência de um trabalho interdisciplinar, fundamentado nas orientações de um documento oficial nacional da educação (PCN⁷¹), que ele cita textualmente, contando, inclusive, quantas vezes a palavra interdisciplinaridade aparece no documento: *“como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores”*.

Nesse trecho, observamos, em termos de elementos constitutivos do trabalho docente, retomando a proposta do triângulo de Clot (cf. Cap. I), como os *outros* se sobressaem na influência sobre esse trabalho, já que o graduando enfatiza que a relação com os colegas seria prejudicada para se tentar alcançar a interdisciplinaridade. Vemos um conflito⁷² que emerge da representação do graduando sobre o que é o trabalho pedagógico docente, a partir da sua

⁷¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

⁷² Utilizamos conflito na perspectiva apresentada por Cristóvão e Fogaça (2008) como confronto de representações, ideias, conceitos (científicos ou cotidianos) ou visões e entendido como constitutivo das relações humanas a partir de Freitas (2004, apud CRISTÓVÃO; FOGAÇA, op. cit.). Salientamos, ainda, a noção defendida pelos autores de que os conflitos podem ser geradores de desenvolvimento, já que estes podem desencadear a criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), entendidas, de forma mais ampla, a partir da proposta de Lantolf (2004), como “construção colaborativa de oportunidades, ou oportunidades de aprendizado” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, op. cit., pp. 21-22) quando a atividade é compartilhada e os significados, negociados. Bronckart (2012) enfatiza a característica sócio-histórica que atribui à zona proximal de desenvolvimento (ZPD), entendendo-a como sendo da ordem dos signos (e não dessa relação com o biológico propriamente dito).

leitura dos documentos oficiais na universidade, e da análise da prática da professora entrevistada. Podemos entender essa contraposição em termos da teoria x prática, que estabelece um conflito, o qual faz o professor refletir.

A forma como o texto é materializado reforça o conflito: o graduando traz a voz da professora, com citações diretas de sua fala na entrevista, contrapõe-na com um trecho do documento oficial estudado na universidade (e não apenas uma referência a ele), que legitima a importância de um trabalho interdisciplinar, e faz indagações, utilizando-se de interrogativas, que, a nosso ver, materializam linguisticamente esse conflito que poderá ser foco de discussão⁷³ (posterior) para uma possível ressignificação em situação de formação.

Vejamos outro trecho, agora da graduanda Brenda, em que explicitamente aparecem as discussões de estágio - através da referência às relações entre L1 e L2⁷⁴ e do fragmento *conforme discutido nas cadeiras de estágio* - e os documentos oficiais (*segundo recomendado nos documentos oficiais*) como um discurso que legitima a avaliação positiva que ela faz sobre a ação da professora:

Trecho 23

*Inicialmente, quando a professora afirma ser “sempre bom trazer [o conteúdo] para a realidade” dos alunos e que considera importante partir da língua materna a fim de que o aluno tenha “alguma coisa como base”, pode-se notar a preocupação em acessar e fazer uso do conhecimento de mundo que os alunos trazem, além do cuidado em promover uma reflexão a propósito das **relações entre L1 e L2**. Desta forma, **conforme discutido nas cadeiras de estágio, segundo recomendado nos documentos oficiais e fundamentado na pouca experiência de prática de ensino a qual posso aludir**, os alunos mantêm-se mais motivados, tendo em vista que seu conhecimento prévio é valorizado e não ignorado. Ao mesmo tempo, agir desta maneira é assegurar que tenham um ponto de partida, pilares para construção do conhecimento através de associações mais “palpáveis”.*

⁷³ A troca dos textos escritos entre os graduandos (e com as professoras entrevistadas) pode ser uma possibilidade de encaminhamento para essa discussão, o que se configura como uma oportunidade para os graduandos compararem, avaliarem e se (re)posicionarem com relação aos diferentes pontos de vista e aspectos do trabalho docente.

⁷⁴ L1 refere-se à língua materna e L2, língua estrangeira.

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 1, grifos nossos)

Diferentemente do trecho anterior, de Thomas, o conteúdo mobilizado por Brenda não se traduz em um conflito: o discurso teórico-acadêmico é trazido como elemento a partir do qual a prática da professora é avaliada positivamente, como alguém “preocupada” com os alunos e “cuidadosa” com as discussões propostas. Brenda parece ver acontecer no discurso da professora sobre sua prática o que tem discutido como possível e desejável em suas aulas de estágio e no início de sua prática docente, como explicita em seu texto. Chama a atenção o valor atribuído ao discurso teórico e legal para respaldar a avaliação. Embora a graduanda aluda à sua prática, ela aparece, no texto, depois da referência aos documentos e acompanhada do qualificador pouca (*fundamentado na pouca experiência de prática de ensino a qual posso aludir*).

Tanto para avaliar positivamente quanto para questionar a prática docente, vemos que as discussões de cunho teórico-acadêmico parecem influenciar no que é saliente para os graduandos nas entrevistas em termos de conteúdo temático.

Como podemos ver nos Trechos 24 e 25, a seguir, textos acadêmicos, conceitos científicos e documentos oficiais estudados na academia servem para avaliação dos procedimentos da professora, assim como sugestões de quais ações poderiam ser tomadas em substituição. Vejamos:

Trecho 24

*A partir da aula em questão podemos perceber que a professora **parece conhecer as propostas atuais dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira**, e que tem consciência da dimensão e da **importância da linguagem em seu sentido mais amplo** em relação à educação. Podemos identificar, por exemplo, alguns **pressupostos subjacentes à aula como o foco no tema, o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação aos sentidos dos textos (p.12), incluir uma etapa de pré-leitura ao trabalhar a habilidade de leitura.***

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Podemos ver no Trecho 24, que Thomas se apropria do discurso acadêmico, o que pode ser identificado pelo uso de sintagmas como *propostas atuais dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira, importância da linguagem em seu sentido mais amplo,*

e mesmo a indicação das noções teóricas que subjazem às atividades, tais como *foco no tema*, *o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação aos sentidos dos textos*, *incluir uma etapa de pré-leitura ao trabalhar a habilidade de leitura*. O graduando se utiliza, então, do discurso acadêmico para dar respaldo à avaliação positiva que faz da aula da professora.

Ainda em seu texto reflexivo 2, Thomas faz uso do discurso acadêmico, trazendo mais uma vez o que tem estudado na universidade, quando faz uma sugestão com relação a um aspecto da aula da professora que ele avalia negativamente, o que pode ser analisado no Trecho 25 abaixo:

Trecho 25

Algo que acredito bastante, por influência do livro ‘Discussions that Work’ de Penny Urr, e que acho que poderia haver contribuído consideravelmente nessa aula, é a presença de mais variadas e bem definidas tarefas (tasks). Penso que definir coisas a serem feitas e alcançadas além do diálogo com o professor pode tanto incluir toda turma quanto engajar mais os alunos.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2)

No trecho acima, observamos que a influência das questões discutidas na graduação emerge explicitamente na presença do nome da autora, *Penny Urr*, e de sua obra, *Discussions that Work*, como sugestão para uma melhor definição das atividades a serem cumpridas, já que o graduando avalia que essa proposta de utilização de ‘tasks’ seria mais eficiente que o procedimento da professora. Convém notar que Thomas enfatiza a relevância da sua sugestão, utilizando os modificadores bastante (*acredito bastante*) e consideravelmente (*contribuído consideravelmente*). É interessante verificar que é a partir do texto reflexivo 2 que começam a aparecer sugestões dos graduandos em relação aos procedimentos das professoras e avaliações mais pontuais sobre atividades descritas para as aulas.

Essa presença das teorias e discussões acadêmicas em relação à prática como conteúdo temático dos textos escritos pode ser vista ainda no texto reflexivo 2 de Clara, que também cita explicitamente uma obra e autora lida na graduação como forma de avaliar uma atividade proposta pela professora entrevistada. Observemos o Trecho 26:

Trecho 26

*Fazer algo do dia-a-dia do aluno como um ponto de partida é algo sempre interessante e engajador. No entanto, achei a tarefa proposta em seguida (“e aí você pode também dividir/ colocar no quadro/ por exemplo/ o que eles consideram sério/ o que eles consideram entretenimento/ serious and entertainment/ coloca de um lado/ do outro/ e aí vai puxando/ “qual na sua opinião é o serious?” / “vamos escrever/ como é o nome?”/ e aí escreve no quadro”) **um pouco “boba”** para alunos do 2º ano médio, mesmo que estes sejam da turma ‘básica’. Essa atividade seria ótima para alunos de 8º ou 9º ano, acredito. Partindo de uma abordagem construtivista, é preciso que os alunos tenham desafios (**“difíceis e possíveis” segundo a professora Telma Weisz no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”**), se algo for fácil e bobo demais, o desafio não se estabelece.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Vemos que Clara avalia que a atividade proposta seria *boba*, considerando que não seria suficientemente desafiadora para alunos do ensino médio, sugerindo que seria possível (*seria ótima*) com alunos do 8º ou 9º ano. Para respaldar essa avaliação, a graduanda mobiliza a leitura do livro de *Telma Weisz* sobre ensino e aprendizagem.

Ainda em outro fragmento do texto reflexivo 2 de Clara, percebemos a presença de discussões da graduação, quando ela se refere ao ensino contextualizado de gramática. Vejamos:

Trecho 27

*Também achei interessante o fato de ela tentar sempre **contextualizar o ensino da gramática**. “(...) a ge::nte.../ tenta AO MÁximo/ não paRAR para dar uma aula de gramática”.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 2, grifos nossos)

É possível observar que, a partir da afirmação da professora de que ela *tenta AO MÁximo/ não paRAR para dar uma aula de gramática*, Clara interpreta, fundamentada provavelmente nas leituras acadêmicas, que a professora contextualiza a gramática, ao invés de ensiná-la de forma desvinculada dos textos, conforme previsto em documentos oficiais e teorias de ensino de língua.

Já no comentário de Brenda, constatamos a referência a documentos oficiais trabalhados nas aulas de estágio em dois momentos, que trazemos no Trecho 28:

Trecho 28

Em oposição, uma das maiores queixas encontradas na escola pública, e até mesmo registrada nos documentos oficiais, está ligada à superlotação das salas de aula e à diversidade de níveis de proficiência presentes nestas.

No mais, a professora demonstra preocupação em trabalhar com o texto devido à exigência do vestibular. No entanto, não relata o trabalho com gêneros textuais da forma que seria recomendada pelos documentos (entendendo as suas funções sociais, as características estruturais, etc.).

(Graduanda Brenda, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Identificamos, no texto da graduanda, a referência aos documentos oficiais, especificamente aqui aos PCN estudados na disciplina de estágio, para fundamentar seu argumento sobre as queixas sobre a escola pública (*e até mesmo registrada nos documentos oficiais*) sobre o que já discutimos. Além disso, o eco dos documentos oficiais também é sentido na avaliação que a graduanda faz do trabalho da professora, por não trabalhar com gêneros em suas aulas de língua.

Observamos que a produção dos textos reflexivos fez emergir conflitos entre as representações construídas na graduação sobre o trabalho do professor a partir das leituras e discussões (em relação, por exemplo, à interdisciplinaridade) e o que os graduandos observam a partir da verbalização das professoras sobre suas próprias práticas. Notamos, ainda, que as discussões teóricas foram mobilizadas tanto para avaliação (positiva e negativa) das ações das professoras, como para propostas/sugestões de atividades e ações. Parece-nos importante ressaltar essa mobilização das leituras e discussões pelos graduandos em seus textos, de forma que é possível observar a apropriação de determinados conceitos e teorias que são utilizadas para avaliação de situações e ações práticas descritas. Os textos escritos parecem se configurar como um espaço em que é possível mapear e verificar também essa apropriação da teoria e o exercício de pensar as relações (aproximações, distanciamentos e teorizações) entre teoria e prática.

3.2.5 Conteúdo Temático 5: experiências vivenciadas no contexto da graduação/estágio ou da entrada na profissão

Em seus textos escritos, os graduandos participantes tematizam experiências que estão vivenciando na graduação/estágio e entrada na profissão. Vejamos o exemplo de Clara:

Trecho 29

*Gostei muito de participar de certa forma desse exercício, **mas** devo confessar que **esperava** que a professora escolhida fosse alguém que enfrentasse situações mais semelhantes com as que tive a oportunidade de presenciar ao observar algumas aulas em escolas municipais. Cheguei a presenciar situações tão críticas em relação à disciplina, indisponibilidade de materiais, desmotivação dos alunos, etc. que por muitas vezes duvidei se era realmente possível reverter a situação e realizar um trabalho de qualidade. Não quero com isso dizer que a professora não enfrenta desafios no seu dia-a-dia, mas ela pareceu ter bastante controle sobre a turma e ser capaz de colocar em prática bastante daquilo que planeja.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 1, grifos nossos)

No texto de Clara, vemos que a graduanda não se prende, no seu primeiro texto, a aspectos pontuais da entrevista, como o faz Thomas, por exemplo, mas comenta a frustração de a professora entrevistada enfrentar uma situação diferente da que ela presenciou em escolas municipais em um projeto de apoio pedagógico quando acompanhava uma professora de inglês em uma escola pública. A carga semântica trazida pelo verbo “confessar”, na locução “devo confessar”, introduzida pelo operador adversativo “mas”, indica a expectativa da graduanda de que a professora Ana vivenciasse situações semelhantes às que ela vivenciou, e a consequente frustração, por ter encontrado situação diferente.

Clara se utiliza do texto reflexivo para explicitar as dificuldades vivenciadas na situação de campo, que, como fazia parte de um projeto extraclasse, não era objeto de discussão formal nas suas aulas de estágio. O texto reflexivo se configura como um espaço para que esse conflito seja materializado.

Ao mesmo tempo, a graduanda parece indicar, ao final do seu texto, que a participação na entrevista com a professora Ana a fez refletir sobre sua representação da impossibilidade de um trabalho de qualidade pelo professor na escola pública. Fundamentada na experiência

do projeto de apoio pedagógico, a graduanda diz que chegou a duvidar *se era realmente possível reverter a situação e realizar um trabalho de qualidade*. No entanto, ela termina seu texto dizendo que *Foi maravilhoso saber que **ainda** existem escolas públicas em que um trabalho de qualidade **ainda** pode ser realizado [...]*. Entendemos que a utilização do elemento “ainda”, em dois momentos, aponta para essa comparação entre sua experiência vivenciada em campo e na entrevista, levando a uma reflexão sobre sua (re)avaliação da (in)viabilidade de um trabalho de qualidade na escola pública.

O comentário escrito de Brenda (sobre sua própria entrevista), por sua vez, tematiza, de forma geral, questões ligadas à sua entrada na profissão, razão pela qual o analisamos nessa categoria de conteúdos temáticos, embora cientes de que seu texto é diferente dos textos reflexivos produzidos pelos outros graduandos e por ela própria sobre as entrevistas das outras professoras. Como previsto na metodologia da Instrução ao Sósia, o comentário possibilita à professora uma segunda confrontação com o seu trabalho, após a primeira confrontação através da entrevista. Assim, pela própria natureza do comentário, nele são materializadas questões mais específicas que nos outros textos. Por exemplo, Brenda tematiza a experiência de participar da entrevista como professora entrevistada, enfatizando o receio da exposição da sua imagem de professora diante dos colegas, pela sua preocupação com seu desempenho e a insegurança quanto às ações em sala, considerando sua pouca experiência de ensino. Vejamos:

Trecho 30

Ao relatar para os colegas como as aulas ministradas geralmente funcionavam, houve inicialmente um receio quanto à exposição da minha imagem de professora e do meu trabalho. Acredito que isto se deve ao fato de que me preocupo muito com o meu desempenho, considerando também essa situação específica de participar de uma entrevista. Ainda, por ser a primeira experiência de ensino, eu me sentia e me sinto (apesar de bem menos) insegura quanto aos procedimentos da sala de aula, ao que é mais eficaz para o aprendizado do aluno. Pude perceber isso na própria escolha da aula para apresentar: foi uma aula que julguei boa e que funcionou, em minha opinião.

Na continuação do comentário, observamos que a professora reflete sobre a tentativa de simplificar seu contexto de ensino para os colegas na entrevista, com o intuito de

apresentar o ensino a alunos cegos como uma atividade possível⁷⁵, elencando aspectos que deixou de mencionar, mas que apontam para questões importantes constituintes do seu trabalho. Observemos o trecho 31:

Trecho 31

Ao reler a entrevista, percebi que tentei simplificar ao extremo o contexto de ensino no qual estava inserida. Penso que isso aconteceu por causa do grande número de conflitos que eu tinha encarado nos meses anteriores e que haviam sido “resolvidos” na altura da entrevista. Talvez eu tenha deixado de lado na minha fala as dificuldades que surgiram na minha experiência, e que poderiam ser relatadas como instruções para o sócio. Por exemplo, não mencionei a preocupação em manter todos os alunos motivados; a dificuldade de planejar uma aula com atividades interessantes, desafiadoras e que fizessem o conteúdo circular para todos; as dificuldades em trabalhar com os textos do livro didático em sala de aula pelo tempo ser curto; os prazos apertados para cumprir conteúdo; a diversidade de faixas etárias, modos de aprender e objetivos dos alunos, entre outros. Eu poderia também ter mencionado o quanto aprendi na produção e adaptação de materiais didáticos e atividades considerando a sala de aula para alunos com deficiência visual, e o tempo que dediquei ao planejamento dessas aulas.

A professora elenca possíveis instruções e informações que não foram dadas ao sócio, as quais demonstram e materializam dificuldades por ela enfrentadas e conflitos vivenciados, além do aprendizado nesse contexto específico da profissão, questões sobre as quais a professora reflete a partir do confronto com o seu trabalho materializado na entrevista.

Observamos nesse trecho e no trecho final do comentário, a seguir, um movimento que entendemos como de reconstrução/transformação do trabalho dessa professora, materializada na oposição entre segurança x insegurança; conflito x resolução de conflitos; crises x trabalho simples. Vejamos:

Trecho 32

*Ainda, observando a transcrição da entrevista com mais atenção e **relembrando esse momento, acho que eu tive intenção de fazer com que o meu trabalho aparentasse ser o mais***

⁷⁵ Como veremos nos textos reflexivos sobre a entrevista com Brenda, os graduandos enfatizam que a professora fez parecer que essa é uma atividade possível.

*simples possível, pois era o que desejava para mim naquela época. Mas continuo a acreditar que todas as crises aconteceriam em qualquer sala de aula da qual eu fizesse parte como professora iniciante (com alunos videntes, alunos com deficiência visual, etc.), talvez de modo mais acentuado ou não, a depender do que ocorresse no desenrolar das lições. No entanto, **agora mais distanciada dessa vivência**, percebo que também **devo ter tido intenção de dizer aos meus colegas que é realmente possível realizar esse trabalho, que ele não é mais desafiador do que qualquer outro contexto, mas tão desafiador quanto**. De outro modo, poderia assustá-los.*

(Brenda, comentário escrito, grifos nossos)

A professora reflete sobre o trabalho com seus alunos e as experiências iniciais da profissão, como também sobre o seu trabalho materializado na entrevista do sósia, interpretando e ressignificando suas representações sobre seu próprio trabalho.

Observamos que os graduandos se utilizaram do texto reflexivo e comentário escrito (no caso de Brenda) para materializar e problematizar situações vividas nas primeiras experiências de estágio (cf. texto reflexivo 1 de Clara, por exemplo) e de profissão (cf. comentário escrito de Brenda). Dessa forma, os textos escritos podem ser entendidos como um espaço propiciador da (re)elaboração dessas experiências, em termos da internalização e reconstrução das próprias práticas tanto a partir de um olhar sobre o trabalho de outro professor (no caso dos textos reflexivos) como do próprio trabalho (no caso do comentário de Brenda). Ao analisarem o que as professoras verbalizam sobre suas práticas, os graduandos comparam com o que estão vivenciando e se dão conta de outras possibilidades, e, a partir do outro, vão construindo outras formas de entender e se posicionar sobre o trabalho docente, como vemos no caso do texto reflexivo 1 de Clara. No caso do comentário escrito, vemos a transformação/reconstrução do trabalho do professor a partir do olhar sobre o próprio trabalho, como analisamos com Brenda.

3.2.6 Conteúdo Temático 6: o graduando na condição de sósia

Em seus textos reflexivos, os graduandos incorporam a situação de sósia, refletindo sobre as dificuldades, necessidades e especificidades dessa substituição, além de apresentarem, também, sugestões e fazerem propostas ao avaliarem as atividades determinadas pelas professoras entrevistadas.

Trecho 33

*No início, a professora relata sobre o momento em que ela entre em sala e como faz para acalmar os alunos. **Concordo** com seu método de dar a tolerância de cinco minutos e cumprir o tempo para estabelecer os limites. Com relação aos primeiros minutos em sala, a espera para os alunos se acalmarem e poder dar início à aula é um momento talvez **incerto**. Ou seja, **no caso do sósia**, acredito que isso talvez não possa acontecer exatamente assim. Alguns alunos **diante de um professor substituto** podem ficar mais quietos ou se comportarem de maneira mais agitada para intimidá-lo. É um caso que **não se pode determinar com muita precisão**, mesmo com as orientações da professora, dessa forma, **o sósia terá que pensar com esses tipos de situações**.*

(Graduanda Taís, Texto reflexivo 1, grifos nossos)

A graduanda Taís, entre os quatro participantes que analisamos, é a que se refere mais diretamente à experiência do sósia já no primeiro texto, colocando-se na posição de avaliar o que é proposto pela professora (*Concordo com seu método de dar a tolerância de cinco minutos e cumprir o tempo para estabelecer os limites.*); analisar e avaliar como um substituto/sósia poderia se utilizar das instruções (*a espera para os alunos se acalmarem e poder dar início à aula é um momento talvez incerto. Ou seja, no caso do sósia, acredito que isso talvez não possa acontecer exatamente assim.*) e que adaptações seriam necessárias para desenvolver o trabalho docente (*mesmo com as orientações da professora, dessa forma, o sósia terá que pensar com esses tipos de situações.*).

Como veremos adiante, esse conteúdo temático será mais frequente nos textos subsequentes de todos os graduandos, indicando um deslocamento para o papel de professor, trazendo para si a responsabilidade da ação docente, o que buscamos provocar com o uso do sósia na formação inicial.

No texto reflexivo 2, a incorporação do sósia é notada no texto de Thomas de forma bem marcada. O graduando não faz referência ao seu primeiro texto (como o fazem Clara e Brenda, por exemplo) e assume um posicionamento de alguém que toma o lugar de sósia, o que não aconteceu no primeiro texto em nenhum momento. Esse posicionamento explícito como sósia está anunciado no início do seu texto 2 (Anexo 3) e é retomado, explicitamente, pela repetição do elemento lexical *sósia* ao longo dessa produção escrita:

Trecho 34

*“Após ler a entrevista pensando **na condição de sósia da professora**, resolvi primeiramente **destacar as dificuldades** que encontraria ao tentar se passar por ela em uma situação real.”*

*“[...] e que influenciariam no momento de **tomar o papel de sósia**.”*

*“**Na perspectiva de sósia**, não sei ao certo que características da professora fazem com que os alunos simpatizem com ela [...]”*

*“[...] até que ponto **um sósia** conversaria com os alunos da mesma maneira que a professora faria?”*

*“Ao iniciar o trabalho com o texto do livro didático, as dificuldades para **torna-se sósia** aumentam consideravelmente.”*

*“[...] ao tentar me **passar pela professora**, embora a maior quantidade de exemplos de perguntas nessa parte informa melhor **o sósia** sobre o tipo de diálogo [...]”*

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Entendemos que, no texto reflexivo 1, Thomas se refere às possibilidades do instrumento do sósia, à avaliação do que a professora traz no discurso, mas não faz menção à situação de substituição. Já no segundo texto reflexivo, vemos que ele parece começar a pensar a partir da posição de professor e da aula em si, colocando-se como alguém que terá que substituir a professora e que, por isso, avalia o que é estabelecido.

Esse posicionamento enquanto professor está evidenciado nos textos, linguisticamente, na (re)configuração dos participantes/instâncias enunciativas. No texto reflexivo 1, por exemplo, observamos que, em número de ocorrências, ‘a professora’, um ‘nós’ genérico e os alunos são os participantes mais recorrentes. Nesse texto, há a descrição das ações da professora e a avaliação do seu trabalho sob vários aspectos, mas não há propostas de como poderia ser realizado o trabalho, embora possamos entender que fica implícita a defesa do uso do texto autêntico, uso do gênero etc. No entanto, nos textos 2 e 3, quando o posicionamento do graduando como professor efetivamente aparece de forma mais marcada, vemos emergir o ‘sósia’ (texto 2) como participante e a recorrência maior de um ‘eu’, implicando o graduando na situação estabelecida de substituição da professora.

Desde o início do seu texto reflexivo 2 (Anexo 3), Thomas vai organizar seu texto em torno da situação do sósia (*na condição de sósia da professora*), através do uso frequente de um ‘eu’ que avalia os procedimentos, colocando-se na posição de prever dificuldades e necessidades de adaptação para uma (im)possível ‘verdadeira substituição’. Convém notar que o item lexical “*dificuldade*” é repetido 6 vezes no texto de 7 parágrafos, como verificamos nos fragmentos abaixo:

Trecho 35

*[...] destacar as **dificuldades** que encontraria [...]*

***Tais dificuldades** ora surgem por questões afetivas da relação da professora com os alunos, ora por algumas poucas partes da aula [...]*

*[...] devo destacar que apesar de **algumas dificuldades**, a aula e seu contexto ficaram bastante claros.*

*[...] surge então talvez a **maior dificuldade** de estar nessa posição: a identidade singular de cada professor e aluno.*

*Ao iniciar o trabalho com o texto do livro didático, **as dificuldades** para torna-se sósia aumentam consideravelmente.*

*Dessa forma, acredito que encontraria as mesmas **dificuldades** apontadas por mim no segundo parágrafo [...].*

*Por fim, a **última dificuldade** que apresento diz respeito permeia todas as etapas, que é o gerenciamento da sala*

Embora o texto reflexivo 1 de Thomas tenha materializado conflitos e questionamentos, vemos que esses se referiram mais a aspectos externos à aula que a influenciam em contraste com a representação do graduando sobre o trabalho docente construída na universidade, enquanto que, no texto 2, esses conflitos se dão no contexto da sala de aula propriamente dita, mais especificamente, com relação a procedimentos da professora e a relação com os alunos. Por exemplo, o graduando levanta a questão da afetividade como tendo influência na escolha dos alunos pela professora Camila na divisão

das turmas, além da identidade do professor e dos alunos envolvidos como causas da dificuldade de se passar pela professora, como seu sócia.

Além da presença do “eu”, verificamos o uso do futuro do pretérito em momentos em que o graduando se coloca como sócia, projetando-se na situação de professor, de substituto da professora, considerando a situação fictícia. Vemos que, no texto reflexivo 1, em que o graduando não assume essa posição, o tempo verbal não aparece, o que entendemos que pode ser um indício, no texto, dessa reflexão e posicionamento como professor/sócia do professor, especialmente, porque ela será recorrente nos textos dos outros graduandos. Entendemos o uso desse tempo verbal como sendo motivado pela própria situação estabelecida pelo sócia e que pode indicar um deslocamento, através da linguagem, em uma projeção na situação de ação docente.

A título de exemplo, trazemos o trecho em que Thomas, quando inicia seu texto, elenca as dificuldades que “**encontraria** ao tentar se passar por ela (a professora) e, ao falar sobre o final da aula, diz que “**não encontraria** desafio em desempenhá-lo”. Vejamos o trecho:

Trecho 36

*Após ler a entrevista pensando na condição de sócia da professora, resolvi primeiramente destacar as dificuldades que **encontraria** ao tentar se passar por ela em uma situação real.*

(...)

*Em relação ao final da aula, acredito **que foi claro e não encontraria** desafio em **desempenhá-lo**.*

(Graduando Thomas, texto reflexivo 2, grifos nossos)

Outro exemplo do texto 2 de Thomas que revela a reflexão dele enquanto professor pode ser notada no trecho a seguir. Como em outros momentos, a materialização dessa reflexão é construída através de questionamentos a partir do seu contato com a transcrição. Vejamos o trecho em que o graduando reflete sobre os procedimentos propostos pela professora e suas implicações:

Trecho 37

Naturalmente, existem também algumas elipses na instrução, somado a alguns questionamentos. Algo que me perguntei ao terminar de ler a transcrição foi: não surgem dúvidas dos alunos durante o contato com os textos verbais? E se surgem dúvidas (que eu acho provável), como ela os ajudam? Outro questionamento foi: se todas as atividades da aula são diálogos, como não excluir quem não quer falar? Como assegurar que aqueles alunos ‘extremamente tímidos’ (p.14) não sejam excluídos? Todos participam de alguma maneira?

(Thomas, texto reflexivo 2)

No trecho 37, Thomas marca a reflexão a partir da leitura da transcrição (*Algo que me perguntei ao terminar de ler a transcrição foi*) e levanta questões que dizem respeito ao desenvolvimento e gerenciamento das atividades de compreensão escrita propostas pela professora, mais especificamente, em relação às dúvidas dos alunos, como lidar com elas e a participação dos alunos tímidos (citados pela própria professora na entrevista e marcados aqui no trecho pelas aspas e número da página da transcrição) *se todas as atividades da aula são diálogos*. Mais uma vez, observamos as possibilidades de discussão e reflexão com a troca dos textos reflexivos entre os graduandos e professoras entrevistadas sobre as questões articuladas nos textos.

De forma menos marcada, mas, ainda assim, refletindo sobre a situação de sala de aula proposta pelo sósia, Clara se posiciona com relação ao trabalho sugerido pela professora com o texto, o que trazemos no Trecho 38:

Trecho 38

O trabalho de leitura propriamente dito segue o proposto pelo livro didático. Como o livro propõe uma leitura por partes, explorando aspectos como o título, parágrafo introdutório e o de conclusão, não acho que eu faria algo muito diferente disto.

Vemos, no trecho, que Clara se posiciona com relação ao procedimento para a abordagem do texto, avaliando que provavelmente não faria diferente. A graduanda mobiliza como conteúdo temático a avaliação dos procedimentos propostos pela professora, colocando-se como substituta. Esse colocar-se no lugar (de substituto) da professora é, mais uma vez, materializado nos textos pela implicação da graduanda e uso do futuro do pretérito.

Observamos que os graduandos assumem, gradativamente, à medida que vão produzindo novos textos escritos, a posição de sócia, e, ao se colocarem na posição do professor entrevistado, podem conhecer, antecipar e refletir sobre os conflitos, as possibilidades, as peculiaridades do trabalho docente, os estilos dos professores, os diferentes contextos de ensino etc., o que, em nossa análise, pode ajudá-los a ampliar seu conhecimento e apropriação do gênero da atividade, o que poderá lhes dar mais flexibilidade e poder para a ação.

Vemos que, nos textos escritos, os graduandos não apenas relatam o que as professoras fazem, mas, através da linguagem, projetam-se na ação, ainda que hipotética, em um processo de deslocamento do papel de aluno-graduando para professor. A nosso ver, a situação de substituição estabelecida pelo sócia estimula essa projeção na ação futura, gerando elementos para a reflexão que são diferentes, por exemplo, do que geralmente encontramos em relatos a partir de uma observação de aula ou em relatórios de estágio em geral, como discutimos na introdução deste trabalho.

Na seção a seguir, trataremos dos conteúdos que emergem nos textos reflexivos de Thomas, Clara e Taís sobre a entrevista com Brenda,

3.2.7 Conteúdos Temáticos nos textos sobre a professora Brenda

Embora identifiquemos nos textos reflexivos sobre a entrevista de Brenda conteúdos temáticos sobre os quais já tratamos (questões teóricas discutidas na graduação, por exemplo), decidimos discutir sobre esses conteúdos em uma seção separada, tendo em vista a especificidade das questões que emergiram. Observamos, nos textos, dois movimentos: 1. a tematização e avaliação da entrevista pelo desconhecimento e curiosidade sobre a situação de ensino, devido à professora trabalhar com uma turma de alunos cegos, e 2. uma maior frequência de avaliação das ações da professora tendo em vista a tomada de posição mais efetiva do sócia pelos graduandos. Observamos, ainda, uma focalização dos artefatos/instrumentos para o desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto específico.

Como exemplo, trazemos o início do texto reflexivo de Thomas, em que ele enfatiza a questão do desconhecimento sobre o contexto de ensino para alunos cegos. Vejamos:

Trecho 39

O contexto em que a professora ensina revelou certas precariedades (uma espécie de vácuo) na minha formação, e que me impossibilitariam inicialmente ser seu sócia.

(Graduando Thomas, texto reflexivo 3)

Thomas enfatiza a questão do desconhecimento sobre o contexto, mobilizando a graduação/formação como conteúdo, através de escolhas lexicais como *precariedades* e *vácuo*. Diferentemente das outras situações em que os graduandos mobilizam a graduação como conteúdo temático, avaliando questões e as professoras a partir do que estudam/estudaram, nesse exemplo, a mobilização desse conteúdo emerge em termos do que falta, do que não foi incluído como conteúdo programático no curso de graduação, algo de que Thomas se dá conta quando participa da entrevista, como explicitado pelo verbo ‘revelou’. O conflito aqui se estabelece de forma diferente do texto reflexivo 1. No texto 1, observamos um conflito entre as representações que o graduando tinha sobre o trabalho docente a partir das leituras da graduação e o contato com a prática docente pela Instrução ao Sócia. Na terceira entrevista, com a professora Brenda, vemos que o conflito se estabelece porque o graduando tem diante de si a situação da prática e sente falta do suporte teórico.

As questões acadêmicas emergem aqui na avaliação do que é necessário ser incluído na formação, em termos do que ‘falta’ à formação inicial, quando os graduandos se deparam com situações práticas sobre as quais não tiveram instrução formal na universidade. Entendemos que a noção de ‘falta’, de desconhecimento pode ser ativadora das necessidades e motivadora de uma busca (por caminhos, conhecimentos etc.) imprescindível ao processo contínuo de formação, tanto quanto as reflexões geradas pelas teorias e documentos que estão sendo estudados. A formação abre, assim, espaço para a discussão sobre o próprio processo formativo, em uma indicação, de forma situada, conforme esse exemplo, de que esse processo não finaliza com términos de períodos formais de estudo como a graduação.

Essa noção de desconhecimento e curiosidade também está expressa nos textos reflexivos de Taís e Clara, como podemos analisar nos seguintes trechos iniciais:

Trecho 40

*Primeiramente, gostaria de mencionar que estava me sentindo bastante **curiosa** para observar essa entrevista, pois a aula a ser descrita tratava-se de algo **completamente diferente**, uma aula para uma **turma distinta** que **não imaginava como poderia ser feita, conduzida e planejada**.*

(Graduanda Taís, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 41

*A entrevista com a sósia com Brenda foi **muito interessante**, pois ela atua **em uma realidade na qual eu nunca havia parado para pensar**. O trabalho com cegos, na verdade o trabalho com deficientes em geral, **é algo que não pode ser ignorado por ninguém**, principalmente por **professores em formação** – categoria na qual me enquadro.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 3, grifos nossos)

As graduandas Taís e Clara estabelecem em seus textos a avaliação da entrevista como algo curioso (*sentindo bastante curiosa*) e a noção de desconhecimento (*completamente diferente; turma distinta; não imaginava como poderia ser feita, conduzida e planejada; em uma realidade na qual eu nunca havia parado para pensar*) sobre o contexto. Clara, inclusive, enfatiza sua condição de professora em formação (*categoria na qual me enquadro*), enfatizando a necessidade de conhecimento sobre esse contexto.

É relevante mencionar que, através de seus textos, os graduandos vão também dando pistas de que a entrevista serviu para trazer algum conhecimento sobre essa realidade de ensino e para fazê-los refletir sobre suas formas de ensinar. Observemos os trechos que seguem:

Trecho 42

*As **dificuldades** que a princípio pareciam ser **muitas**, foram **sumindo** conforme a descrição da professora. Ela fez parecer tudo tão **simples e fácil**. Claro que, assim como qualquer aula, exige um **planejamento** antes.(...) Essa atividade para o professor-sósia poderia ser algo que não funcionaria muito bem, mas **da forma como foi descrito, é totalmente possível**.*

Voltando à fase de **planejamento**, é interessante observar **o quanto a professora tem que fazer**.

(Graduanda Taís, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Taís enfatiza uma mudança: a tematização das dificuldades (*As dificuldades que a princípio pareciam ser muitas/não funcionaria muito bem*) e desconhecimento (Trecho 40) vai dando lugar (*foram sumindo*), com a entrevista, a uma interpretação de que o trabalho é *simples e fácil*, além de possível (*é totalmente possível*), desde que haja o planejamento, que demanda bastante da parte da professora (*exige um planejamento antes/o quanto a professora tem que fazer*). O planejamento emerge como um fator importante desse trabalho e que demanda bastante do professor, o que abre um espaço para a discussão dessa tarefa docente na formação, atrelando a teoria a necessidades situadas nesse caso de prática.

Essa necessidade de planejamento e preparação é enfatizada nos textos dos três graduandos, em que se referem à questão dos artefatos/instrumentos necessários para que o professor atue com alunos cegos - digitação do material, impressão/impressora em braile, uso de reglete, adaptação de material visual – e comparam o que Brenda apresenta com o que já fazem como professores de língua inglesa/ em sua própria prática. Observemos:

Trecho 43

Nesse caso, por se tratar de uma turma com deficientes visuais, os **materiais didáticos** devem ser **muito bem elaborados e adaptados**, como as **adaptações** que devem ser feitas devido à **impossibilidade de se trabalhar com as imagens do livro**. **Achei bem interessante levar objetos** como forma de reproduzir tais imagens, a aula se tornou bem dinâmica e interessante, (...)

(Graduanda Taís, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 44

(...) ela comentou que esse era sua primeira experiência em sala de aula e por isso ela não vê tanta diferença em ensinar cegos e não cegos. **Para mim, que ensino há um ano e meio a não deficientes**, que **conheço** então a **outra realidade** e **estou acostumada** com ela, provavelmente **sentiria uma grande dificuldade** para planejar uma aula e principalmente em executá-la. O fato de **não poder usar imagens**, ou **invocar memórias visuais dos alunos**, por exemplo, é **algo assustador**, acredito, para a maioria dos professores de língua estrangeira. Sem falar de **coisas automáticas**,

quase inerentes a todo professor de inglês, que é o uso do gestual. Há também a necessidade de saber o braile e usar a reglete (que apesar da professora Brenda dizer que é bem fácil de se aprender, eu não sei se é mesmo ‘bem’ fácil, rs).

(Graduanda Clara, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 45

Minhas mímicas e expressões faciais fariam muita falta, a professora está certa.

(Thomas, texto reflexivo 3)

Em todos os textos (Trechos 43, 44 e 45), a questão da falta da visão dos alunos e da impossibilidade de uso de imagens ou recursos visuais é tematizada, embora de formas diferentes. Taís, por exemplo, parece demonstrar uma avaliação mais positiva das possibilidades de outras formas de trabalho, quando diz que achou *bem interessante levar objetos como forma de reproduzir tais imagens*, referindo-se à adaptação da professora para ensinar os nomes das bebidas em inglês. Mesmo em outro momento em que avalia novamente essa questão, vemos que a avaliação é modalizada em termos de “**pouco complicado**” e “**um pouco confuso**”. Vejamos:

Trecho 46

Outra questão que eu acredito ser um “pouco complicado” para o sócio é se desprender de hábitos comuns em uma sala de aula com alunos que enxergam. Por exemplo, os gestos. Você não pode usar desse recurso, então, é necessário repensar toda uma postura que pode ser usada em sala. Para o professor substituto, em uma situação inicial deve ser um pouco confuso.

(Graduanda Taís, texto reflexivo 3)

A avaliação de Taís é menos conflituosa que de seus colegas. Por outro lado, Clara e Thomas (Trechos 44 e 45) enfatizam a dificuldade, justificada pelas suas experiências de ensino, algo a que Taís não alude diretamente. Vale ressaltar que Clara e Thomas tinham mais experiência de ensino que Taís na época em que os dados foram gerados, e que Brenda, em sua entrevista, enfatiza que suas dificuldades de ensino não se referem ao fato de os alunos serem cegos, mas ao fato de ela ser iniciante no trabalho docente. Aparentemente, Taís, por não ter ainda tanta experiência, indica estar mais aberta às possibilidades e avalia a questão de

forma menos negativa, enquanto Clara e Thomas (*minhas mímicas e expressões faciais fariam **muita** falta*) indicam encontrar maior dificuldade.

Clara (Trecho 44) mobiliza a noção de sua experiência docente, estabelecendo, inclusive, há quanto tempo ensina (*Para mim, que **ensino há um ano e meio** a não deficientes, que **conheço** então a outra realidade e **estou acostumada com ela**,*) e de pertencimento ao coletivo de professores de inglês (*para a **maioria dos professores de língua estrangeira**/ quase inerentes a **todo** professor de **inglês***), para justificar essa dificuldade, que fica bem enfatizada pela carga semântica negativa do adjetivo ‘assustador’ que ela emprega em sua avaliação. Relevante notar como ela modaliza essa avaliação, inicialmente, usando a noção de ‘maioria’ dos professores ‘de língua estrangeira’, para, depois, restringir e enfatizar essa avaliação e a noção de pertencimento a um grupo definido, através de ‘todo’ professor de ‘inglês’.

Embora enfatizem a dificuldade de trabalhar sem o uso de imagens, observamos que Thomas e Clara dão indícios de suas reflexões sobre possibilidades de ação docente no contexto de alunos cegos em seus textos. Vejamos um trecho do texto de Clara:

Trecho 47

*Provavelmente, se **realmente fosse substituí-la não agiria muito diferente**, por falta de conhecimento e experiência, talvez. (...)*

*Se ela estivesse ensinando, **acredito que ela precisaria ter pronunciado o nome de cada bebida** (visto a falta de relação entre a grafia e a pronúncia das palavras em inglês), o que ela também não especificou se o fez; Também **julgo necessário um exercício de engajamento ou revisão antecedendo o exercício central da aula**.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 3, grifos nossos)

No início do seu texto, Clara tematiza a questão da substituição da professora, colocando-se na posição de sócia (*se realmente fosse substituí-la não agiria muito diferente*), avaliando que agiria da mesma forma que a professora, provavelmente, por conta da falta de conhecimento e experiência nesse contexto. No entanto, observamos, em seu penúltimo parágrafo, que ela avalia alguns procedimentos descritos pela professora - quando diz que não ficou claro se a professora estava apresentando ou revisando o conteúdo - indicando o que

poderia ter sido feito e o que julga necessário que seja feito, o que analisamos como uma indicação de que, apesar da dificuldade, a graduanda poderia fazer algo diferente.

No texto de Thomas, vamos verificar que, embora enfatize a dificuldade e falta de conhecimento, ao final, ele explicita a noção de que poderia fazer diferente da professora. Vejamos o trecho 48:

Trecho 48

*Acredito que eu **conseguiria** ministrar a aula, pelo menos parecido com a professora; **por outro lado, não sei se planejaria similarmente**, já cômico de utilizar e como utilizar muito material tátil, ou de estratégias para correção de textos escritos, etc.*

Thomas mobiliza em seu texto a sua capacidade de ministrar a aula de modo parecido com o da professora, entretanto, com as questões a que teve acesso na entrevista - *já cômico de utilizar e como utilizar muito material tátil, ou de estratégias para correção de textos escritos* – aponta que faria/poderia fazer diferente. Mais uma vez, observamos o uso do futuro do pretérito e a implicação do graduando no texto quando se posiciona como sócia, numa possível projeção do papel de professor.

Por fim, comentamos sobre a avaliação que os graduandos fazem da professora Brenda em contraste com o próprio comentário dela (Anexo 13). Vemos que o contexto é, de forma geral, descrito pelos graduandos, como *difícil, diferente, assustador*, devido ao *desconhecimento, precariedade* e *vácuo* da formação docente.

No entanto, a professora é avaliada de forma bastante positiva nos textos reflexivos, como podemos ver nas escolhas lexicais dos colegas graduandos:

Trecho 49

*Ela fez parecer tudo tão **simples e fácil**. (...)*

*A professora demonstrou **segurança** quanto ao que **funciona**. (...)*

*Ela transmite **total confiança** de que é **possível**, e que a falta do uso de recursos visuais nas aulas, ou a impossibilidade de realizar o listening, ou até mesmo uma correção mais detalhada não prejudica o aprendizado.*

(Graduanda Taís, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Trecho 50

*A postura da professora Brenda **em relação a seu trabalho é incrível** (...)*

*Ela se **preocupou** bastante em fazê-los utilizar seus sentidos disponíveis para promover uma **experiência significativa e geradora de aprendizagem**.*

(Graduanda Clara, texto reflexivo 3, grifos nossos)

Vemos, nos trechos 49 e 50, que a professora é avaliada como sendo *segura* em relação ao que *funciona*, que transmite *confiança* de que *é possível*, que tem uma postura *incrível*, que se *preocupa* com os alunos e com a *promoção de experiências significativas*. Observamos que as avaliações giram em torno de aspectos positivos.

Retomamos a análise que já fizemos de que, ao reler a transcrição da sua própria entrevista, sem ter tido acesso ao que os colegas escreveram sobre a experiência do sócio com ela, Brenda analisa que identificou, na transcrição, uma tentativa de simplificação de sua situação de ensino, tendo em vista os conflitos que tinha enfrentado nos meses anteriores com essa sua primeira experiência docente, os quais ela não mencionou, buscando demonstrar que aquela era uma atividade possível. Seu comentário está repleto de indicações dos conflitos - como manter os alunos motivados, a dificuldade de planejar aulas motivadoras (que não aparecem na entrevista) -, mas também da indicação do seu aprendizado e desenvolvimento, por exemplo, com relação à produção de material didático e à resolução dos vários conflitos que enfrentou. Entendemos que, ao compararem os textos que escreveram sobre Brenda com o próprio comentário da professora-em-formação sobre sua entrevista, os graduandos poderiam ter problematizado outras questões e coconstruído outras interpretações sobre a prática, dando-se conta, por exemplo, dos conflitos e busca por soluções que o contexto dela de ensino proporcionou e que não foram enfatizados no texto da entrevista.

Vemos como necessária a problematização dos conflitos que vão surgindo nas experiências de formação e prática e entendemos que os textos reflexivos e comentário aqui propostos podem ser um caminho para essa atividade. Como indicaremos mais adiante, a troca dos comentários pode ser uma forma de continuação desse processo de reflexão,

negociação e (re)construção das representações sobre o trabalho docente em suas várias possibilidades e limitações.

Na próxima seção, retomamos nossa leitura dos conteúdos temáticos, evidenciando a materialização de processos de apropriação de vários elementos relacionados ao *métier*, proporcionada pela produção dos textos escritos a partir da Instrução ao Sósia. Além disso, apontamos o movimento de *avaliação/problematização* e *projeção* que pode ser observado nos textos escritos, indicativo da possibilidade de reconfiguração da representação sobre o trabalho docente nestes textos.

3.3 O que mais nos dizem os conteúdos temáticos mobilizados nos textos escritos gerados a partir da Instrução ao Sósia?

Nesta seção, retomamos nossa leitura dos conteúdos temáticos que emergem nos textos escritos dos graduandos, evidenciando a materialização de processos de apropriação de vários elementos relacionados ao *métier*, estabelecendo o potencial do instrumento de Instrução ao Sósia como propiciador da emergência de interpretações, avaliações e posicionamentos dos graduandos.

Nossa leitura está organizada em duas etapas:

1. Retomaremos as categorias da seção anterior, classificando-as com relação ao que chamamos de planos de apropriação do *métier*; e
2. Apresentaremos dois movimentos, de *avaliação/problematização* e *projeção*, que emergem nos textos escritos e indicam um posicionamento dos graduandos sobre o trabalho docente, demonstrando que, com a Instrução ao Sósia, o graduando, através de seus textos, avalia/questiona o trabalho docente, e é levado a se projetar, ou seja, colocar-se na posição de professor, antecipando, refletindo sobre e propondo procedimentos para situações reais de trabalho.

3.3.1 Os conteúdos temáticos e os planos de apropriação do *métier*

Propomos que os conteúdos temáticos identificados e categorizados podem ser agrupados em planos, os quais indicam processos de apropriação de diferentes aspectos do *métier* materializados nos textos escritos. Vejamos a Figura 2⁷⁶:



Figura 2: Planos de apropriação do *métier* materializados a partir da Instrução ao Sósia

Identificamos e propomos 4 planos que estão dispostos lado a lado, na Figura 2, por entendermos que são complementares e não hierarquicamente organizados (e separados apenas para efeito de análise). Esses planos são perpassados pela problematização e reflexão

⁷⁶ Design da figura elaborado por Arthur Lucena sob nossa orientação.

sobre diferentes contextos docentes, através da comparação entre as entrevistas (em termos da própria entrevista, da avaliação das professoras, das práticas e dos diferentes contextos).

Nossa intenção é enfatizar a noção de que os conteúdos temáticos mobilizados pelos graduandos em seus textos escritos, que emergem com a Instrução ao Sósia, indicam a materialização de processos de apropriação de diferentes aspectos do *métier*:

- i. Apropriação do próprio instrumento do Sósia, em termos da possibilidade de sua transformação de artefato em verdadeiro instrumento propiciador de desenvolvimento docente, a partir da análise da prática - o que vemos no que denominamos de Plano1-, quando os graduandos avaliam o instrumento e percebem a sua relevância para o acesso e conhecimento da visão do professor sobre seu próprio trabalho e das características do trabalho docente, além da percepção de que o instrumento possibilita ao professor em exercício uma análise do seu próprio trabalho. Entendemos que esse conteúdo temático passa a ser menos frequentemente mobilizado quando os graduandos parecem já ter se apropriado do instrumento, passando a focalizar outras questões em seus textos; e
- ii. Apropriação de outros aspectos relacionados ao *métier*, que envolvem a apropriação da teoria e confronto com as situações de análise de práticas (Plano 2); a problematização de artefatos/instrumentos que se fazem necessários para o exercício da atividade docente, assim como de características desse trabalho (Plano 3); além da construção da própria prática, que vemos acontecer em dois movimentos (Plano 4), sendo um relacionado ao que entendemos como interiorização das próprias práticas (o olhar para a própria prática), através da mobilização das experiências de campo e de início de profissão, assim como de apropriação de outros modos de fazer e ser professor (a partir da avaliação das professoras entrevistadas); estando o outro movimento relacionado à construção de novas possibilidades para a ação, quando os graduandos propõem ações e mudanças na condição professores-sósia e quando o professor em formação se (auto)confronta com seu trabalho pelo comentário escrito.

Defendemos que essa materialização de processos de apropriação, propiciada pela Instrução ao Sósia, possibilita a análise e uma possível intervenção nesses processos, o que pode contribuir para a formação docente.

3.3.2 Avaliação/Problematização e Projeção nos textos escritos

Além de analisarmos os conteúdos temáticos em termos de materialização de processos de apropriação (de aspectos) do *métier*, observamos que isso acontece através de um movimento de *avaliação/problematização* e *projeção* de ações relacionadas ao trabalho docente. Pensando na situação de formação docente, entendemos ser relevante fazer o graduando não apenas avaliar e questionar as práticas, mas também proporcionar um espaço para que se coloque na posição de professor para propor caminhos para a ação, o que observamos que é favorecido pelo uso da Instrução ao Sósia.

Nos quadros 7 e 8, trazemos exemplos de conteúdos temáticos mobilizados pelas graduandas Clara e Taís em seus textos reflexivos, de modo a apresentar momentos em que *avaliam/questionam* o trabalho docente e fazem *projeções/propõem* ações. Como observaremos nos trechos, em determinados momentos, identificamos fragmentos avaliativos que se resumem a avaliar a experiência do sósia ou a professora, como “incrível”, “bastante diferente” ou “fantástica”, por exemplo. Em outros momentos, vemos que a avaliação emerge fortemente ligada a um conteúdo de problematização/questionamento, trazendo, geralmente, o discurso acadêmico ou a prática docente para legitimar a avaliação (positiva e/ou negativa). Exemplos desses dois movimentos podem ser identificados no quadro 7 em trechos dos textos de Clara sobre cada uma das três entrevistas. Vejamos:

Entrevistas – Textos reflexivos da graduanda Clara	Avaliação/ Problematização	Projeção
Entrevista 1: Professora Ana Texto reflexivo 1	A experiência de instrução ao sósia como possibilidade para conhecer a visão do professor: “[...] ao ficar sabendo qual a proposta do exercício e como este aconteceria, fiquei bastante animada e curiosa. Achei que seria uma ótima oportunidade para alunos da graduação como eu conhecer um pouco mais não só do dia-a-dia e dinâmica da sala de aula, mas sim da visão do professor a respeito de tudo isso”. ===== Relaciona a entrevista com situação vivenciada na escola pública em projeto de “apoio pedagógico”: “[...] esperava que a professora escolhida fosse alguém que enfrentasse situações mais semelhantes com as que tive oportunidade de presenciar ao observar algumas aulas em escolas municipais. Cheguei a presenciar situações tão críticas em relação à disciplina, indisponibilidade de materiais, desmotivação dos alunos, etc. [...]”	Não menciona.
Entrevista 2: Professora Camila Texto reflexivo 2	Avalia a professora: jovem, mas experiente: “A professora Camila, apesar de jovem, logo a princípio me pareceu uma pessoa experiente.” ===== Avalia como “boba” atividade para o Médio, fundamentando avaliação em leitura da academia (Telma Weisz) sobre necessidade de desafios para que a aprendizagem aconteça: “ [...] achei a tarefa proposta em seguida [...] um pouco “boba” para alunos do 2º ano médio, mesmo que estes sejam da turma ‘básica’. [...] Partindo de uma abordagem construtivista, é preciso que os alunos tenham desafios (‘difíceis e possíveis’ segundo a professora Telma Weisz no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”), se algo for fácil e bobo demais, o desafio não se estabelece.”	Menciona as atividades propostas para abordar o texto e se posiciona sobre se faria da mesma forma: “Como o livro propõe uma leitura por partes, explorando aspectos como o título, parágrafo introdutório e o de conclusão, não acho que eu faria algo muito diferente disto.”
Entrevista 3: Professora Brenda Texto reflexivo 3	Avalia a entrevista como interessante por se tratar de um contexto sobre o qual nunca havia pensado: “A entrevista com a sósia com Brenda foi muito interessante, pois ela atua em uma realidade na qual eu nunca havia parado para pensar.” ===== Defende que o trabalho com cegos e deficientes em geral não pode ser ignorado por professores em formação: “O trabalho com cegos, na verdade o trabalho com deficientes em geral, é algo que não pode ser ignorado por ninguém, principalmente por professores em formação – categoria na qual me enquadro.”	Sugere que é necessário um exercício de revisão ou engajamento antes do exercício central da aula: “Também julgo necessário um exercício de engajamento ou revisão antecedendo o exercício central da aula.”

Quadro 7: Trechos de avaliação/problematização e projeção nos textos reflexivos de Clara

Na coluna referente à avaliação/problematização, observamos que Clara avalia a experiência do sósia (na entrevista 1) como uma *ótima oportunidade*, dizendo-se *bastante animada e curiosa*. Nessa mesma entrevista, vemos que, em outro momento, ela problematiza/questiona o que emerge na entrevista, tendo em vista sua experiência com o

projeto em escolas municipais. Entendemos que esse é um segundo passo, em relação ao primeiro nível de avaliação em que ela apenas atribui valores positivos ou negativos através do uso de adjetivos, como acontece quando avalia a professora Camila (entrevista 2) como *jovem e experiente* e a entrevista com Brenda (entrevista 3) como *muito interessante*. Esse movimento de problematizar/questionar se repete na entrevista 2 (professora Camila), quando Clara avalia a atividade proposta como *boba*, trazendo o discurso acadêmico, através da referência às leituras teóricas que tem feito, para argumentar. Na terceira coluna do quadro, vamos verificar exemplos do que estamos considerando como projeção da graduanda na posição de professora. No primeiro texto reflexivo, essa projeção não acontece. No entanto, nos dois textos subsequentes, Clara indica se colocar na posição de professora, ao dizer que acha que não faria diferente da professora com relação ao tratamento do texto e ao fazer uma sugestão de exercício de engajamento ou revisão no texto 3 sobre a aula da professora Brenda. Ao se projetar na situação da professora, Clara se utiliza do “eu” (*não acho que faria; julgo*), trazendo para si a responsabilidade pela ação.

Observamos que, à medida que os graduandos vão participando de novas entrevistas (e se apropriando da metodologia) e produzindo novos textos escritos, junto à avaliação/problematização, passa a emergir esse posicionamento sobre ações docentes, que é estimulado pela própria situação de sócia. Esse posicionamento se materializa através da concordância/discordância em relação ao que é proposto pelas professoras e também em relação a novas propostas para a ação.

Nos textos de Taís, observamos a emergência dessa reflexão enquanto docente já no seu texto 1. No entanto, diferentemente dos textos de Clara e outros graduandos, essa projeção no papel de professora é materializada na figura do sócia e não através do “eu”.

Vejamos, no quadro 8, como esses movimentos de *avaliar/problematizar* e *projetar-se* como professora emergem nos textos de Taís:

Conteúdos Temáticos – Professora Ana	Taís	
Sobre a entrevista de Instrução ao Sósia	Ou seja, não levamos nosso pensamento apenas para o ensino em si, para a ministração do conteúdo em sala de aula. Outros fatores inerentes ao ambiente que cerca a atuação do professor [...] passam a ser observados nessa adaptação de métodos. Os detalhes a serem observados vão muito além dos conteúdos, dessa forma, através das instruções dadas ao sósia, este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto.	Avaliação/Problematização do instrumento do sósia Projeção na ação a partir do papel do sósia
Sobre os <i>outros</i> no trabalho docente (alunos)	Concordo com seu método de dar tolerância de cinco minutos e cumprir o tempo para estabelecer limites. Com relação aos primeiros minutos em sala, a espera para os alunos se acalmarem e poder dar início à aula é um momento talvez incerto. Ou seja, no caso do sósia, acredito que isso talvez não possa acontecer exatamente assim. Alguns alunos diante de um professor substituto podem ficar mais quietos ou se comportarem de maneira mais agitada para intimidá-lo. É um caso que não se pode determinar com muita precisão, mesmo com as orientações da professora, dessa forma, o sósia terá que pensar com esses tipos de situações.	Avaliação positiva do procedimento da professora Avaliação Problematização e Projeção sobre comportamento dos alunos e ação do sósia Projeção da ação do sósia
Sobre os <i>outros</i> no trabalho docente (alunos)	Quando a professora cita que em certos momentos ela busca mostrar interesse pelos alunos por intermédio de brincadeiras, acredito que esse comportamento não se encaixaria em um primeiro momento. Assim, torna-se talvez necessário a introdução de outro tipo de abordagem pelo sósia, claro, levando em consideração a reação e o comportamento dos alunos, assim como o fator tempo, ou seja, o número de aulas que ele irá ministrar.	Avaliação (em reflexão para a ação) Projeção/ sósia; necessidade de modificação do procedimento

Quadro 8: Movimentos de avaliação e projeção no texto reflexivo 1 de Taís

No Quadro 8, buscamos indicar, através da cor vermelha, os trechos em que Taís faz avaliações e, em verde, os momentos que analisamos como sendo de projeção na ação.

Notamos que a avaliação dos procedimentos da professora é seguida por uma projeção no papel de professora, através do sósia.

Diferentemente dos textos de Clara, essa projeção não ocorre através do “eu”. Observamos que, embora Taís se implique no seu texto (*Não levamos nosso pensamento; Concordo; Acredito*), nos momentos em que vemos uma projeção para a ação docente, em termos de reflexão sobre a viabilidade dos procedimentos propostos, isso acontece através da figura do sósia. Além disso, diferentemente de outros graduandos, Taís materializa essas ações frequentemente no futuro do presente (e não no futuro do pretérito, como outros graduandos). Entendemos que a graduanda assumiu em seus textos o papel de observadora da entrevista do sósia (e não a posição de sósia em si), e, muitas vezes, refere-se à situação de substituição não como hipotética, mas como uma substituição possível de acontecer no futuro (*o sósia **terá** que pensar com esse tipo de situações*), o que pode ter sido provocado pela situação estabelecida nas entrevistas quando a pesquisadora diz à professora entrevistada que imagine que vai substituí-la amanhã e lidera a entrevista na posição de sósia, como já discutimos.

Mesmo não se colocando textualmente como sósia, através de um “eu”, avaliamos que, ainda assim, identificamos nos textos de Taís esse ‘colocar-se na posição de professor’ sobre o que estamos discutindo. Vemos que a graduanda avalia as ações propostas pela professora (*acredito que isso talvez não possa acontecer exatamente assim.*), prevê dificuldades (*Alguns alunos diante de um professor substituto podem ficar mais quietos ou se comportarem de maneira mais agitada para intimidá-lo.*) e propõe ações (*Assim, torna-se talvez necessário **a introdução de outro tipo de abordagem pelo sósia**, claro, levando em consideração a reação e o comportamento dos alunos, assim como o fator tempo, ou seja, o número de aulas que ele irá ministrar.*).

Por fim, trazemos, um último ponto de reflexão com o Quadro 8 que é a tematização e possível discussão de procedimentos pedagógicos/metodológicos e de gerenciamento de sala de aula, que dizem respeito ao trabalho docente, que podem ser discutidos na formação em detalhes. A forma de lidar com os alunos atrasados, por exemplo, com que Taís diz concordar, parece-nos um exemplo de procedimentos que podem ser discutidos a partir do sósia, considerando que o instrumento prevê a detalhada planificação e descrição do trabalho docente. Há inúmeros exemplos nas entrevistas de *maneiras de fazer*, que dizem respeito à

apresentação de conteúdo, a como lidar com alunos de níveis diferentes, a questões de tarefa de casa, de alunos sem material em sala etc., que fazem emergir, por vezes, o estilo docente e que podem ser consideradas na formação.

Como discutimos, a Instrução ao Sósia dá acesso a vários aspectos do trabalho do professor que, embora constituintes desse trabalho, não são observáveis em situação de ação. Como alguns graduandos enfatizaram em seus textos escritos, o instrumento dá acesso à visão do professor sobre seu trabalho, o que, em nossa opinião, enriquece e amplia a análise do trabalho docente, de forma que outras questões, além das estritamente didáticas, possam ser também levadas em consideração, especialmente, em processos formativos. Através da Instrução ao Sósia, temos acesso a razões (enquanto determinações externas ou motivos individuais) e intenções (para alcançar finalidades sociais ou objetivos individuais) que auxiliam na análise de como as professoras compreendem e executam seu trabalho, indicando a complexidade do trabalho real.

Mesmo tendo participado das mesmas entrevistas e tido acesso às mesmas transcrições, os graduandos mobilizaram diferentes conteúdos temáticos em seus textos escritos, o que indica que os textos escritos (textos reflexivos e comentário escrito) constituem uma dimensão linguageira privilegiada para análise da (re)configuração das representações docentes em situações formativas docentes. Vemos os textos escritos, gerados a partir da nossa proposta de adaptação da Instrução ao Sósia, como *catalisadores* (SIGNORINI, 2006) do processo de (re)construção de sentido e reconfiguração de representações dos graduandos sobre o ensinar língua estrangeira, sobre os elementos constitutivos do trabalho docente, sobre o ser professor, o que pode ser gerador de desenvolvimento. Além disso, os textos materializam os processos de apropriação de diversos aspectos do *métier* pelos graduandos, o que pode ser utilizado para possíveis intervenções e mesmo avaliação e (re)direcionamento das discussões propostas pelo formador.

Conforme identificamos, os textos materializam representações as mais diversas dos graduandos sobre o trabalho docente, em um entrecruzamento do conhecimento e avaliação da prática - através da análise da verbalização das professoras sobre sua situação de trabalho, procedimentos, peculiaridades, conflitos, exigências, necessidades, conhecimentos, saberes, estilos que são constituintes do trabalho docente – em relação ao que é estudado e discutido na academia e vivenciado nas experiências de estágio e trabalho. Além disso, a produção

desses textos possibilita a projeção dos graduandos na posição de professor, favorecendo não apenas a avaliação do trabalho docente do outro, mas também a reflexão sobre a própria ação docente. Os conteúdos temáticos mobilizados nos textos reflexivos e comentário escrito apontam para a multiplicidade de questões que envolvem o trabalho docente e que devem ser discutidas na formação inicial, especialmente como forma de uma teorização que leva em consideração a prática real de professores.

Na próxima seção, finalizando este capítulo, apresentamos algumas propostas de atividades com os textos gerados pela adaptação da Instrução ao Sósia que propomos as quais podem ser utilizadas nos processos de formação docente.

3.4 Possibilidades de uso da Instrução ao Sósia na graduação

Nesta seção, apresentamos atividades formuladas com os textos gerados na Instrução ao Sósia, pensando na utilização do procedimento em situações formativas. Esta seção não se pretende exaustiva na apresentação de atividades, mas apenas indicativa de algumas possibilidades de uso dos textos gerados.

É importante salientar que entendemos que essa dimensão do trabalho docente analisada é, na verdade, a da *verbalização* sobre a prática, considerando que o instrumento não prevê observação da aula nem gravação do professor. No entanto, não avaliamos isso como negativo, tendo em vista que não propomos o uso da Instrução ao Sósia como atividade de substituição dos estágios ou da vivência da prática, mas como uma ampliação das oportunidades de construção de representação sobre o trabalho docente e, até mesmo, como uma atividade que auxilie e fortaleça a construção de parcerias entre a universidade e a escola. Além disso, se, ao participar da sessão de Instrução ao Sósia, o graduando tem a oportunidade de conhecer e construir outras alternativas, isso pode ser visto como relevante, considerando que, em situações de estágio supervisionado, não seria possível ter acesso a tantos contextos, dada a restrição dos espaços e tempos dessas disciplinas.

Dessa forma, pensando no uso dos textos gerados pela Instrução ao Sósia no contexto de formação docente, pontuamos algumas questões e indicamos sugestões:

- i. uma atividade que não incluímos na análise deste trabalho - por questões de necessidade de limitação do *corpus* e porque um de nossos objetivos era

verificar que conteúdos temáticos seriam mobilizados por cada graduando em cada texto - é a troca de textos escritos entre os graduandos. Sem dúvida, em contato com os textos dos colegas e verificando como cada um tematizou aspectos diferentes da mesma entrevista, há espaço para a coconstrução das representações e avaliações dos conteúdos materializados. Além da troca dos textos, o formador pode selecionar trechos dos textos escritos para que os graduandos se posicionem (Exemplo 1) e/ou comparem (Exemplo 2) posicionamentos sobre alguma questão. Vejamos:

Exemplo 1

Atividade
Leia o trecho abaixo do texto reflexivo de Clara sobre a professora Camila. Clara levanta a questão de trazer a realidade do aluno para a sala de aula. De que forma a professora Camila fez isso? Você concorda com a avaliação de Clara? De que outra maneira essa relação com a realidade do aluno poderia ser feita em relação ao tópico ‘Television’ (imagine, por exemplo, que a professora não pudesse mostrar os trechos de diferentes programas de TV como ela propôs)? ===== <i>Sem usar o livro, mostrando trechos de diferentes tipos de programas de TV, ela [a professora Camila] procurou trazer a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios, para a sala de aula ao mesmo tempo que introduziu vocabulário importante para o texto a ser lido. Gostei bastante desse início pois foi criada uma ponte entre a vida do aluno fora da escola e o conhecimento que ele está adquirindo dentro da sala de aula. (Clara)</i>

Exemplo 2

Atividade
Observe como a questão da interdisciplinaridade no trabalho da professora Ana é tratada pelos graduandos Thomas e Brenda em seus textos. Que questões são levantadas nos textos a esse respeito? Como isso afeta o trabalho da professora em sala e de forma mais geral? De que forma um trabalho interdisciplinar poderia contribuir para o trabalho da professora e aprendizagem dos alunos? Como você responderia às questões que Thomas elenca em seu texto?

Quanto à interdisciplinaridade postulada pelos documentos oficiais: “(...)buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade (...)” (PCN, p.4); como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores. Por que isso acontece? Quais as consequências disso? Como lidar com isso? (Thomas)

=====

No entanto, apesar de não citar impedimento quanto aos outros professores da escola, quando julga que estes possuem certa resistência ao novo e aconselha o sócia a não se envolver com eles, a professora parece demonstrar que o seu trabalho é um pouco solitário, de maneira oposta ao que se acredita ser o trabalho do professor. Recomenda-se, bem como se discute bastante, a realização de um trabalho interdisciplinar, a formação de grupos para discussão de dificuldades em comum, a partilha de ideias e estratégias que funcionaram etc. (Brenda)

- ii. considerando os textos transcritos das entrevistas, entendemos que estes também podem ser objeto de diferentes análises por parte dos graduandos para a produção de seus textos escritos. Neste trabalho, não guiamos as produções escritas, mas podemos focalizar determinados elementos e características do trabalho docente para a produção dos textos (Exemplos 3 e 4), além de determinar um possível receptor para eles (Exemplo 5), o que provocaria a mobilização de outros conhecimentos e representações. Além disso, procedimentos didáticos podem ser discutidos (Exemplo 6) já que emergem nos textos com grande frequência dada a solicitação do sócia de descrição das atividades. A seguir, damos alguns exemplos de atividades:

Exemplo 3

Atividade
Leia a entrevista com professora Ana e escolha um dos elementos do trabalho docente a que ela se refere (tarefa, outros, professor, instrumentos) para a produção do seu texto reflexivo. Como a professora apresenta esse elemento na entrevista? Que aspectos lhe chamam a atenção e de que forma você lidaria com eles enquanto professor(a)? Por exemplo: Quais são os <i>outros</i> (pessoas/instâncias) que emergem no texto da entrevista como fazendo parte do trabalho da professora? De que maneira ela se posiciona sobre esses <i>outros</i>? Como eles parecem influenciar, colaborar e/ou dificultar o seu trabalho? Como você lidaria com essas questões enquanto professor(a)?

Nessa atividade, os graduandos podem aprofundar suas reflexões considerando que vão escrever sobre apenas um dos elementos do trabalho docente, diferentemente do que propomos com o texto reflexivo sobre a entrevista de forma mais ampla.

Exemplo 4

Atividade
(Re)leia a entrevista da professora Ana. Considerando a definição proposta por Machado (2007) para o trabalho docente, quais características desse trabalho são evidenciadas na entrevista da professora? Quais trechos evidenciam essas características? De que forma essas questões contribuem para o seu entendimento sobre o trabalho docente?

Os graduandos, ao estudarem sobre as características do trabalho docente, podem identificá-las no discurso das professoras materializado nas entrevistas, conhecendo mais sobre esse trabalho a partir de situações e exemplos reais em que os conflitos, impedimentos, dificuldades, mas também sucessos e possibilidades emergem.

Exemplo 5

Atividade
Leia a entrevista com a professora Ana. Imagine que você pode esclarecer com ela pontos da entrevista que porventura não ficaram claros ou sobre os quais você gostaria de discutir. Escreva seu texto para a professora.

Observamos nos textos dos graduandos que analisamos que, em muitos momentos, eles materializam dúvidas e questionamentos que surgiram após a entrevista (com a leitura da transcrição). Definindo a professora como destinatário dos textos, os alunos podem materializar essas questões que podem ser discutidas na formação. Os textos podem, inclusive, ser enviados à professora entrevistada.

Essa mudança no receptor dos textos pode fazer emergir outras representações diferentes das que são mobilizadas quando o destinatário em potencial dos textos é o professor formador, como acontece na maioria dos gêneros produzidos em situações formativas.

Exemplo 6

Atividade
Em sua entrevista, a professora Ana menciona vários procedimentos que utiliza para encaminhar as atividades que propõe. Por exemplo, observe, abaixo, como ela planeja apresentar o grau comparativo dos adjetivos. O que você acha da atividade proposta? De que forma ela apresenta o ponto linguístico a ser estudado? De que maneira os alunos são envolvidos? De que forma a professora demonstra uma preocupação com os alunos? De que outras maneiras você poderia apresentar esse mesmo ponto gramatical? Compartilhe suas ideias e reflexões com um colega. ===== Trecho da entrevista da professora Ana: <i>PE: você vai colocar separar uma parte do quadro e colocar vários adjetivos</i> <i>P: uhu</i>

PE: você pode também entregar os papeizinhos com os nomes dos adjetivos beautiful dangerous lazy shy/ você que escolhe certo?

P: uhu

PE: e ou você escreve na lousa esses adjetivos ou você entrega os papeizinhos pra eles

P: certo

PE: certo?/ com os adjetivos/ e daí você vai começar a a a citar os nomes que você quer comparar cidades por exemplo/ você começa com algumas cidades fortale::za natal sempre bom trazer pra realidade deles

P: uhu

PE: eu gosto /se eu vou comparar pessoas se não for um adjetivo que venha a denegrir o aluno eu gosto de usar os próprios alu:nos

P: certo/ então...

PE: por exemplo você pode perguntar “quem é que vocês acham que é o mais preguiçoso da turma?”/ “fuLA::no”/ “em segundo lugar?”/ “cicrano”/ eles gostam de participar se você se você perceber alguma resistência aí você use nomes fictícios

P: uhu

PE: certo?

P: certo e aí:..

PE: aí você começa “quem é que vocês acham que é mais preguiçoso aqui na turma?”/ “fulano de tal”/ então vamo lá/ como é que vocês fazem essa comparação em em português?

P: uhu

PE: “ah eu comparo assim professora”/ “então como é que vocês acham que seria essa construção em inglês?/ vamos lá?”

P: então eu posso partir do exemplo em português::s do que eles conhece::cem...

PE: pode/ pode sim/ pode/ e em determinados casos é até importante que isso seja feito porque muitos deles não têm assim uma boa base na sua própria língua/ e se você simplesmente passar um monte de regras pra eles e aí dizer que funciona assim sem dar um parâmetro para ele possa ter alguma coisa como base fica meio perdido

P: uhu

PE: você acha que eles entenderam e eles não conseguiram/ é:: fazer a conexão do que eles estão entendendo.../ na verdade alguns deles quando você vai /por exemplo você vai trabalhar comparativo de superioridade e você pergunta que classe gramatical você utiliza pra fazer essa comparação/ eles não sabem/ alguns deles usam substantivo eu digo “gente se a gente vai comparar a gente vai usar um adjetivo né?”/ “fulano é mais bonito do que”...

P: uhu

PE: “é mais rápid...” e alguns deles não sabem

P: certo/ então eu posso partir dos exemplos...

PE: pode

P: e aí você põe esses exemplos no quadro e como eu devo fazer?

PE: eu coloco no quadro à medida que eles forem compara:ndo...

P: uhu

PE: num é? e peço também algumas participações de alguns alunos que você vê que são mais extrovertidos

[...]

P: uhu/ então depois que eu formar por exemplo as frases os exemplos no qua::dro com eles o que eu devo fazer?

PE: depois disso vamos ao livro/ a gente vai ler um textinho relacionado à unidade/ no caso se você tá trabalhando com o comparativo de superioridade o texto o livro geralmente vai trazer exercícios bem práticos exemplos bem práticos disso você vai ler o texto com eles

Pela natureza do exercício de Instrução ao Sósia, o texto gerado na entrevista faz emergir formas de fazer do professor, em termos de procedimentos didático-pedagógicos e

formas de lidar, por exemplo, com a apresentação de pontos linguísticos. Entendemos ser este um aspecto importante do texto da entrevista, que pode ser abordado com os graduandos para a discussão de diferentes possibilidades de fazer e concepções teóricas (conscientes ou não) que subjazem às escolhas didáticas. Os graduandos podem, inclusive, em forma de microaula, colocar em prática as propostas que emergem nas entrevistas e nas discussões sobre elas.

- iii. tendo em vista as várias entrevistas realizadas para este trabalho, por exemplo, o formador poderá, ainda, selecionar trechos de diferentes entrevistas que tratem do mesmo conteúdo temático para que os graduandos analisem, reflitam e se posicionem sobre como cada professor se colocou em relação a ele. Vejamos exemplos que tratam da representação das professoras entrevistadas sobre o uso da tradução em sala de aula (Exemplo 7) e da correção de atividades (Exemplo 8):

Exemplo 7

Atividade
Em suas entrevistas, as professoras, Ana, Camila e Brenda, tematizam a questão do uso da tradução nas aulas de inglês. Observe os trechos retirados das entrevistas: em que contexto/atividade as professoras se referem ao uso da tradução? De que maneira elas se posicionam com relação ao uso da tradução? Como esse posicionamento se materializa linguisticamente? Como você se posiciona em relação ao uso da tradução nas aulas de língua estrangeira? De que forma ela pode favorecer ou interferir no processo de aprendizagem da língua em diferentes contextos? ===== Professora Ana: <i>PE: isso</i> <i>P: e as perguntas podem ser em inglês</i> <i>PE: pode ser em inglês/ se eles não entenderem você vai explicar</i> <i>P: certo</i> <i>PE: “what are” se você perguntar “what are floggers emos and and cumbieros”?/ eles vão dizer “tribos”</i> <i>P: ahh</i> <i>PE: se a pergunta for mais complexa aí você vai explica o que você está</i>

perguntando sem necessariamente traduzir/ “eu quero saber isso”

Professora Camila:

PE: bom/ aí coloco os alunos pra escutarem o texto né?/ e isso eu passo no meu MP4 que é mais prático do que utilizar o cd/ e o MP4 eu conecto na caixa do som

P: humm

PE: a gente escuta / e aí tem coisas que vão chamando a atenção/ e aí eu vou questionar/ vou fazendo perguntas/ evitando o máximo de tradução / até porque esse texto aqui também não não/ não tem tanta coisa assim/ vamos falar (...)

P: então que perguntas eu poderia fazer ?/ porque eles acabaram de ouvir

PE: é / escutaram o texto

P: uhu

PE: então aí eu posso pedir que eles / que eles selecionem / que eles vejam no texto qual daqueles vídeos que a gente assistiu/ o que é que tem nesse texto?

Professora Brenda:

PE: eles vão dizer que não estão entendendo nada/ que não estão aprendendo nada/

P: ah é?

PE: que ninguém tá aprendendo nada (risos)/ que queria que traduzisse/

P: ah::

PE: “por que é que no material não tem a tradução/ por que que essa palavra que tá escrita aqui não tá escrita em português também”/

P: ah::

PE: e aí você vai ter que explicar toda a metodologia/ sua abordagem de ensino que você se utiliza/ tudo o que você acredita na universidade / que é pra poder cair a ficha deles...

P: ah::/ de que aqui

PE: a história é outra

P: ah::

PE: que eles são muito acostumados com outro tipo de ensino/ eu acho

Nessa atividade, a partir do discurso das professoras, materializado no texto da entrevista, os graduandos podem identificar como elas se posicionam sobre a tradução no processo de ensino-aprendizagem da língua e refletir sobre essas práticas que emergem nas entrevistas, pensando em situações em que o uso da tradução pode ser útil ou evitado e em como encaminhar atividades utilizando ou não a tradução.

Apresentamos outro exemplo que tematiza como as professoras encaminham a correção das atividades orais e escritas que propõem em sala.

Exemplo 8

Atividade
Os trechos abaixo, das entrevistas das professoras Ana (sobre ensino médio em escola pública) e Brenda (sobre ensino de alunos cegos em programa de extensão universitária), trazem questões relacionadas à correção de exercícios orais e escritos propostos. Considerando que atuam em contextos diferentes, como as professoras se posicionam sobre a correção de exercícios de leitura, de pronúncia e de produções escritas? Por quê? Você concorda com esses posicionamentos? Que procedimentos são utilizados para as correções? Como você os avalia? Você já utilizou algum deles? Que outros procedimentos você poderia utilizar? Professora Ana sobre correção dos exercícios sobre o texto <i>P: e aí termino de corrigir/ como eu corrijo?/ eu vou corrigindo oralmente? eu...</i> <i>PE: eu corrijo oralmente E no quadro</i> <i>P: certo</i> <i>PE: porque se eu corrigir só oralmente alguns não vão conseguir escrever o que foi dito/ eu corrijo ou eu posso chamar algum voluntário mais uma vez pra me dizer a resposta o que geralmente é bom pra se fazer</i> <i>P: uhu</i> <i>PE: você pega a caderneta e sorteia (risos)</i> <i>P: uhu</i> <i>PE: pra ver quem fez né?</i> <i>P: uhu</i> <i>PE: “fulano de tal questão tal item tal” eu digo “mas e aí o que foi que você encontrou”?</i> <i>P: uhu</i> <i>PE: aí eles vão dizer a resposta ou não e depois você escreve no quadro/ você mesma escreve no quadro</i> ===== Professora Ana sobre correção de pronúncia de leitura em voz alta <i>PE: [...] a gente vai ler um textinho relacionado à unidade/ [...]</i> <i>P: uhu</i> <i>PE: você pode pedir a pesso/ a colegas que leiam com você</i> <i>P: ah posso pedir</i> <i>PE: você lê um pouquinho aí você diz que tá cansada e pede que eles leiam com você/ PRA você:: /eu evito corrigir né?/ é: eu corrijo assim uma pronúncia quando ela tá muito assim...</i>

P: então eu não devo corrigir enquanto eles leem...

PE: eu não eu não corrigiria não/ eu eu evito corrigir

P: certo

PE: certo? /a não ser que eles tenham dúvida/ eles às vezes eles param no meio da aula “como é que eu digo isso aqui”/? eu digo/ mas é porque o propósito da aula não é exatamente pronúncia/ eu quero que eles compreendam o texto que eles comecem a entender que é possível eles entenderem compreenderem o texto

=====

Professora Brenda sobre correção de pronúncia

P: aí eu posso corrigir? é:./ caso alguém não esteja sabendo dizer a:lgo? / como é que eu lido com essa coisa da correção?

PE: pode / você pode corrigir/ não “ai tá errado!”/ mas assim

P: uhu

PE: você diz “diz de novo”/ “não é melhor assim?”/ ou então você repete sem nem falar nada/ só pra

P: uhu

PE: pessoa ver como é que fala

=====

Professora Brenda sobre correção de produção escrita “curta” e “longa”

PE: depende/ se for uma coisa curta

P: hum

PE: você pode corrigir: r.../ porque você vai ter que fazer tudo com a reglete

P: ah::: tá

PE: como é só um parágrafo/ eu acho que é possível/ dá pra fazer tranquilo/ porque você vai colocar [...] lá “algumas sugestões”/ e se tiver assim só alguma coisa muito grave no spelling uma coisa/ você coloca sugestões/ [...] e você entrega pra eles / em braille né?

P: é/ [...] eu tava aqui imaginando se eu teria que chamar um por um/ e “oh aqui você escreveu isso/ não deveria ser/ tal”/ não

PE: não/ [...] você faz

P: ah tá

P: você digita e depois imprime

PE: ah tá

P: então não tem como fazer enquanto a aula caminha? [...]

PE: tem co:mo/ só que aí vai ser só oral

P: certo/ certo

PE: e/ porque se for um texto maior/ você pode pegar assim/ se isso não fosse um parágrafo

P: hum

PE: fossem três parágrafos

P: certo

PE: você poderia pegar os erros mais

P: comuns
PE: é/ os mais recorrentes/
P: uhu
PE: e você poderia digitar/ entregar pra eles/ e a gente fazer junto isso na sala
P: uma correção
PE: deles
P: todo mundo junto
PE: “oh vocês conseguem perceber”?/ e você colocar eles em dupla pra eles discutirem/ qual é o erro
P: uhu
PE: “o que é que seria melhor”?/ “uma construção melhor pra essa frase?”
P: uhu

- iv. a partir das entrevistas e pensando mais especificamente na planificação do trabalho docente, que é tematizada pelo uso do instrumento do sósia, é possível solicitar aos graduandos que elaborem planos de aula que fariam para substituir o professor a partir do que foi orientado ao sósia, inclusive pensando nos objetivos da aula e atividades, nas possibilidades de adaptação e mudanças, além do levantamento de diferentes procedimentos metodológicos/pedagógicos propostos por cada docente entrevistado;
- v. considerando o banco de dados que compilamos com esse trabalho e pensando no trabalho envolvido para entrevistar, gravar e transcrever as entrevistas - o que poderia inviabilizar, em alguns casos, o uso do procedimento que propomos na formação inicial - há ainda a possibilidade de se utilizar os textos transcritos dessas entrevistas e áudio para a produção de textos reflexivos/comentários e discussões por graduandos sem sua participação nas entrevistas, embora defendamos a importância e relevância dessa experiência e relação entre a universidade e a escola. Na geração de nossos dados para esta pesquisa, os quatro graduandos cujos textos analisamos produziram um quarto texto reflexivo (que não incluímos aqui) sobre a entrevista da professora AC, entrevistada por outro grupo de participantes da pesquisa, que focaliza uma turma da EJA. A ideia era verificar o que emergiria nos textos produzidos a partir da transcrição de entrevistas das quais os graduandos não tinham participado. Nesses textos reflexivos, emergem questões interessantes sobre a possibilidade, vantagens e desvantagens da utilização dos textos gerados pelo instrumento do sósia sem a participação dos graduandos nas entrevistas,

indicando, de toda forma, um grande potencial para a reflexão sobre a atividade docente, que deverá ser investigado em pesquisas futuras.

- vi. pensando em desdobramentos da entrevista, e em uma efetiva parceria entre a universidade e a escola - em uma articulação entre formadores, graduandos e professores da escola - os professores entrevistados podem ter acesso aos textos que foram escritos sobre suas entrevistas e discutirem com os graduandos, em momento posterior, sobre as avaliações, questões, dúvidas, incompreensões materializadas nos textos;
- vii. por fim, pensando em outras possibilidades de articulação com o campo de estágio, os graduandos podem ir efetivamente assistir a uma aula da qual o sócia trata na entrevista, considerando o momento pré-tarefa, propiciado pelo sócia, comparando com a realização da tarefa e tendo acesso a (e participando de) uma avaliação pós-tarefa.

Como indicamos no início dessa seção, as atividades que propomos e discutimos aqui representam algumas das possibilidades de uso dos textos que geramos com o uso da Instrução ao Sócia nessa adaptação para um contexto de formação docente, na tentativa de ampliar o contato dos graduandos, através da leitura e produção de textos, com gêneros variados que tematizam a atividade educacional, favorecendo a reflexão e ressignificação das diversas representações construídas nesse e sobre esse trabalho. Através de atividades como essas, entendemos que as questões que emergem nos textos (orais e escritos) podem ser exploradas e (re)elaboradas em discussões e reflexões na formação, buscando uma relação mais próxima entre a teoria e a prática. Salientamos, ainda, o potencial das atividades para a construção de uma efetiva parceria entre a escola e a universidade em uma interlocução que pode ser geradora de desenvolvimento para os formadores, professores da escola e graduandos. Entendemos que nossas propostas de atividades podem indicar possibilidades de outros estudos na área.

No próximo capítulo, trazemos nossas reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas (GUIMARÃES ROSA, 1956).

Nesta seção, apresentamos as nossas considerações finais, retomando nossos objetivos de pesquisa e leitura dos dados, além de apontarmos outras possibilidades e implicações dessa pesquisa.

Defendendo que a formação de professores pode se beneficiar e enriquecer com a utilização de dispositivos de análises das práticas e buscando contribuir com o processo formativo inicial docente, de forma específica no contexto dos estágios supervisionados da UFPB, a construção desta tese buscou apresentar a Instrução ao Sósia como um procedimento a ser incluído na graduação, visando à aproximação do mundo da teoria com o mundo da prática, ampliando a noção do que é o trabalho docente, através da análise de situações de práticas contextualizadas, evitando a idealização sobre o que é ser professor e instrumentalizando o professor em formação inicial para melhor lidar com as imprevisibilidades, conflitos e complexidades inerentes à prática docente.

Retomamos aqui nosso objetivo geral que foi *investigar a utilização da Instrução ao Sósia na formação docente inicial como prática de linguagem potencializadora da (re)construção de representações sobre o trabalho docente, contribuindo para a reflexão e desenvolvimento do professor*, partindo da tese de que *os textos escritos produzidos a partir da adaptação didática da Instrução ao Sósia a um contexto de formação docente evidenciam o processo de apropriação de diferentes aspectos do métier e de (re)construção de representações docentes*.

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados por três entrevistas, utilizando a Instrução ao Sósia, em que participaram três professoras que atuam em diferentes contextos educativos – escola pública no Ensino Médio, escola privada no Ensino Médio e curso de línguas em projeto de extensão universitária, sendo a professora deste último curso, ao mesmo tempo, professora entrevistada na pesquisa e graduanda participante das entrevistas -, quatro alunos de graduação de Letras-Inglês e a pesquisadora. Após cada entrevista, foi solicitada aos graduandos a produção de um texto reflexivo a partir do texto transcrito da sessão de Instrução ao Sósia. A graduanda que participa também na condição de professora entrevistada

produziu um comentário escrito sobre sua própria entrevista como parte integrante da Instrução ao Sósia. Dessa forma, foram analisados os textos das entrevistas, os textos reflexivos escritos produzidos pelos graduandos sobre cada uma delas e o comentário escrito da professora Brenda.

Defendemos, neste trabalho, que a adaptação didática que fazemos da Instrução ao Sósia pode potencializar a reflexão e o desenvolvimento docente, a partir do contato dos graduandos com diferentes contextos de atuação profissional, além de diferentes estilos profissionais, e da produção de textos escritos que materializam o processo de (re)configuração das suas representações sobre o trabalho docente. Em nossa pesquisa, o contato com contextos diversos de atuação docente, através de três entrevistas de Instrução ao Sósia, levou os quatro graduandos participantes a tematizarem diferentes questões em seus textos escritos, avaliando as professoras, os contextos e sua própria formação e propondo ações, ao se colocarem no papel de professores, evidenciando processos de apropriação de diversos aspectos relacionados ao *métier*.

A contribuição da nossa tese está justamente no fato de i. propormos a adaptação do exercício do sósia na formação inicial do professor de língua, tendo-o efetivamente utilizado com um grupo de alunos graduandos e professoras em serviço, o que lhe confere um caráter interventivo; ii. termos utilizado o comentário escrito previsto no método para nossa análise, considerando que, na maioria das vezes, as pesquisas que utilizam a Instrução ao Sósia focalizam, para análise, os textos das entrevistas; e iii. termos proposto que os graduandos participassem das entrevistas e produzissem textos reflexivos a partir da leitura da transcrição do texto oral.

Buscamos investigar que representações sobre o trabalho docente emergem nas entrevistas e nos textos escritos dos alunos-professores participantes da entrevista e como elas são (re)construídas/ressignificadas nesses textos. Guiamos-nos por questões como: que conteúdos temáticos são escolhidos pelos graduandos após retomarem a entrevista em sua forma transcrita considerando a especificidade das questões levantadas pela Instrução ao Sósia? O que isso indica em termos de representação sobre o agir docente? Que (re)configurações podem ser observadas nos textos à medida que os graduandos participam de outras entrevistas? Que aspectos, a partir dos textos produzidos, poderiam ser (re)elaborados, explorados em discussões e reflexões com vistas a uma formação mais em consonância com o

mundo real da sala de aula (em contraposição a apenas prescrições sobre o que deve acontecer?), em termos de possibilidades de transformação/reelaboração desse trabalho/ como ele é projetado?

Considerando nosso objetivo maior e nossas perguntas de pesquisa, elencamos novamente os nossos objetivos específicos, através dos quais conduzimos nossa investigação, a fim de apresentar nossas reflexões. São eles:

- a. Identificar os conteúdos temáticos mobilizados em 3 (três) entrevistas de Instrução ao Sósia, realizadas com professoras de língua inglesa atuantes em diferentes contextos, graduandos em língua inglesa e a pesquisadora, assim como no comentário escrito, produzido por uma graduanda/professora sobre sua própria entrevista, e nos textos reflexivos, produzidos por 4 (quatro) graduandos participantes das sessões de Instrução ao Sósia, em sua relação com a formação docente;
- b. Analisar a configuração das representações dos graduandos sobre o trabalho docente em seus textos escritos;
- c. Formular possibilidades de utilização dos textos gerados pela didatização do procedimento de Instrução ao Sósia em atividades a serem realizadas em formação docente.

Ao analisarmos as entrevistas e textos escritos para a identificação de conteúdos temáticos mobilizados, observamos que os graduandos, em seus textos reflexivos, retomam alguns conteúdos tematizados nas entrevistas, mas também acrescentam outros que têm relação com seu percurso de formação em termos das leituras a que estão tendo acesso na universidade e experiências de campo que estão vivenciando nos estágios ou na carreira, além da participação na situação de entrevista com a Instrução ao Sósia.

Os conteúdos se agrupam nas seguintes categorias: i. *a avaliação da experiência do exercício de Instrução ao Sósia e a percepção de acesso à visão do professor a partir desse instrumento*; ii. *os elementos constituintes e características do trabalho do professor (Cf. Cap. I) que, com o sósia, vêm à tona*; iii. *comparação entre diferentes realidades/contextos educacionais* ; iv. *questões teóricas que os graduandos estão discutindo/discutiram na*

graduação; v. experiências vivenciadas no contexto da graduação/estágio ou da entrada na profissão e vi. o graduando na condição de sócia.

Além disso, verificamos, na entrevista 3, com a professora Brenda, sobre o contexto de alunos cegos, duas questões que emergem nos textos reflexivos dos graduandos: 1. *a tematização e avaliação da entrevista pelo desconhecimento e curiosidade sobre a situação de ensino, devido à professora trabalhar com uma turma de alunos cegos*, e 2. *uma maior frequência de avaliação das ações da professora tendo em vista a tomada de posição mais efetiva do sócia pelos graduandos.*

Em nossa análise, observamos que os conteúdos temáticos identificados, assim como a maneira como foram materializados - em um movimento de avaliação/problematização e projeção na ação docente -, são indicativos de processos de apropriação de diferentes aspectos do *métier*. A partir da problematização e reflexões sobre os vários contextos de atuação das professoras participantes das entrevistas, os graduandos dão pistas sobre a forma como estão se apropriando: i. da Instrução ao Sócia, enquanto instrumento para o conhecimento do trabalho docente e acesso à visão do professor sobre o seu trabalho; ii. das questões e conceitos acadêmicos e teóricos, na contraposição e aproximação que fazem com a prática analisada através das entrevistas; iii. dos artefatos e outros elementos constitutivos do trabalho docente; e iv. da própria prática, em um processo de interiorização das próprias práticas e de apropriação de outras formas de fazer e estilos docentes. Observamos que os textos escritos dos graduandos nos deram acesso à materialização do processo de (re)construção de suas representações sobre o trabalho docente e possibilitaram o mapeamento desses processos de apropriação, que podem usados para análises, discussões e intervenções no processo formativo.

Além de um movimento avaliativo, os textos reflexivos materializam um deslocamento do posicionamento do graduando enquanto aluno para um posicionamento enquanto professor, na medida em que se sugere que o sócia tome o lugar do professor. Entendemos que esse processo, favorecido pelo sócia, é importante e desejável na formação. Observamos, nos textos, que os graduandos passam a se projetar na posição de professor e propor atividades e procedimentos para a ação, em uma tomada de responsabilidade cada vez maior sobre as ações docentes. Linguisticamente, isso se dá nos textos através do uso do futuro do pretérito para a indicação dessa projeção na ação docente, além da crescente

implicação do graduando através do uso do “eu”. Verificamos, no caso da graduanda Taís, que ela se posiciona de forma diferente em seus textos: embora ela se implique nas avaliações que faz, ela propõe ações através da figura do sósia, em seus textos, possivelmente considerando que o sósia era a pesquisadora, devido à situação de entrevista. Seus textos também utilizam verbos no futuro do presente, em momentos de previsão de ações, indicando que ela interpretou a situação nos termos do que é proposto pela entrevista, quando a entrevistadora propõe ao professor entrevistado que *amanhã* o substituirá em seu local de trabalho.

Mesmo usando tempos verbais diferentes e se colocando nos textos como professores/sósia, ou apresentando o sósia como um personagem em seus textos, observamos, em todos os textos reflexivos, que os graduandos vão além da avaliação das ações propostas, prevendo dificuldades e propondo ações e procedimentos. Esse colocar-se na situação do outro para antecipar ações, dificuldades e, ao pensar nelas, poder pensar em possibilidades para situações reais de prática, a fim de melhor compreender o trabalho e ampliar a capacidade de ação é o que buscamos com o uso da Instrução ao Sósia, o que parece se materializar nos textos analisados. A partir da avaliação da ação do outro, notamos que o graduando vai (re)elaborando e (co)construindo possibilidades para a ação em uma interlocução com as teorias e com a própria prática.

De forma geral, observamos que, através da Instrução ao Sósia, os graduandos têm acesso à visão do professor sobre o seu próprio trabalho e à complexidade que envolve esse trabalho em termos dos elementos que o constituem, que são tornados explícitos nas entrevistas, sendo mencionados e problematizados pelos graduandos em seus textos escritos. O fato de a Instrução ao Sósia prever um detalhamento das ações do professor oferece também ao professor em formação a possibilidade de conhecer diferentes procedimentos metodológicos/pedagógicos e ter contato com diferentes estilos docentes, o que, a nosso ver, enriquece o processo de formação.

Além da ampliação da visão do graduando sobre o trabalho docente, identificamos que a experiência do sósia, da forma como a propusemos, deu aos graduandos a oportunidade de conhecerem diferentes contextos e práticas docentes, já que foram entrevistadas professoras que atuam em diferentes realidades. Incluímos, ainda, como professora entrevistada, uma das graduandas participantes que já atuam na docência, possibilitando-lhe uma oportunidade de

ressignificar suas experiências, a partir da autoconfrontação com seu trabalho, na entrevista e na produção do comentário escrito, e de conhecer um instrumento de análise das práticas.

É preciso ressaltar que não defendemos o uso da Instrução ao Sósia como substitutivo das atividades de campo/estágio/prática (envolvendo observação, colaboração e ministração de aulas na escola campo), mas como uma prática de linguagem, entre tantas outras, que podem fazer parte e orientar a formação. O exercício do sósia, como buscamos mostrar nesse trabalho, apresenta-se como uma possibilidade de se problematizar, a partir de experiências reais, o trabalho docente, especialmente, por percebermos os textos escritos (textos reflexivos e comentário escrito) como catalisadores dessa ressignificação das representações sobre a atividade educacional, podendo indicar caminhos aos formadores com relação a questões a serem exploradas e (re)elaboradas nas discussões da formação, aproximando a teoria e a prática.

Ao mesmo tempo, indicamos, como uma implicação de nossa pesquisa, que a experiência da Instrução ao Sósia, com a produção dos textos reflexivos, pode oferecer aos graduandos subsídios para um posicionamento mais efetivo e um olhar mais maduro em relação à análise do trabalho docente, que pode ser útil nas situações de observação de aula, previstas nos estágios. Nessa perspectiva, nossa proposta poderia ser implementada antes mesmo da entrada dos licenciandos na escola-campo, contribuindo para análises do trabalho docente que consigam ir além do julgamento das ações dos professores observados a partir de modelos idealizados e considerem a atividade educacional em toda a sua complexidade. Podemos, inclusive, sugerir a tematização da análise das práticas, através do uso do dispositivo de Instrução ao Sósia, nas ementas/conteúdos programáticos dos cursos de graduação. Na nossa situação de atuação, isso nos parece viável nas disciplinas de estágio supervisionado I e/ou II.

Ainda como uma implicação da nossa investigação, entendemos que, ao terem acesso a metodologias de análise das práticas, ainda na graduação, com um foco diferente das tradicionais situações de observação docente, os professores em formação podem construir outros entendimentos sobre esses processos contínuos de avaliação, análise e desenvolvimento das práticas, o que pode contribuir para seu próprio processo de educação contínua e ainda levá-los a lidarem de forma mais natural com situações de observação e estágios, quando/no caso de se tornarem professores regentes de alunos de graduação.

Enfatizamos que a relação de parceria que se pode estabelecer entre graduandos, professores da escola regular e universidade/formadores, a partir da proposta de utilização do *sósia* que fazemos, parece-nos frutífera para que as próprias atividades de estágio possam se desenvolver. Um exemplo de possibilidade de trabalho conjunto, ainda que embrionário, pode ser visto no caso do graduando Thomas, que realizou um de seus estágios supervisionados obrigatórios, em semestre posterior à geração dos dados para esta pesquisa, com uma das professoras entrevistadas, tendo registrado a experiência da participação na pesquisa em seu relatório de estágio em 2014. Embora isso ainda não se constitua em uma parceria efetiva, da forma como a entendemos e já explicitamos na seção de atividades, vemos essa situação como um indício da possibilidade de construção de uma parceria efetiva a partir da experiência com o *sósia*.

Buscamos, com a continuação desse trabalho, constituir um verdadeiro coletivo de trabalho, na medida em que podemos agregar professores em serviço, professores em formação inicial e professores formadores, oportunizando uma reflexão sobre o fazer docente, em uma construção de saberes que envolve a contínua (re)construção de representações sobre o que é o trabalho docente, além da possibilidade de reflexão sobre o *métier*, contribuindo para a renovação do gênero da atividade. Embora tenhamos, nesta pesquisa, focalizado apenas os textos escritos dos graduandos, não incluindo os comentários dos próprios professores/trabalhadores sobre as entrevistas, ou mesmo a troca dos textos escritos dos graduandos sobre as professoras entrevistadas com as próprias professoras, vemos essas atividades como possíveis e desejáveis em uma análise mais abrangente que envolva professores em serviço e em formação inicial em uma verdadeira parceria.

Assim, entendendo que o uso da Instrução ao *Sósia* abre inúmeras possibilidades em termos de formação e pesquisa docente, retomamos aqui a epígrafe deste capítulo final, ressaltando que, com um estudo como este, encontramos respostas e aprendemos, mas o que mais aprendemos é a fazer maiores perguntas, o que talvez seja a grande contribuição de investigações dessa natureza. Dessa forma, à guisa de conclusão, sugerimos a realização de outras pesquisas a partir das propostas de atividades com os textos gerados a partir da Instrução ao *Sósia* que fazemos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. *Letras (Linguística Aplicada)*. UFSM, n. 2, p. 7-14, jul.-dez, 1991.

_____. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. A linguística aplicada na grande área de linguagem. In: SILVA, Kléber Aparecido; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, pp. 25-32.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, pp. 35-53.

ARCHANJO, Renata. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de junho de 2014.

BARRÈRE, Anne; SAUJAT, Frédéric; LANTHEAUME, Françoise. Rendre visible le travail enseignant: questions de methods. In: *Recherche et formation* n. 57, 2008. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/861>>. Acesso em: 02/01/2013.

BIAZI, Terezinha M. D.; GIMENEZ, Telma & STUTZ, Lídia. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Revista SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, nº 14/1. Pp. 57-78, Jun. 2011.

BOURNEL-BOSSON, Maryse. La méthode des instruction au sosie: une method en Clinique de l'activité. Palestra proferida em seminário do IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) sobre “des regards croisés sur l'analyses des pratiques em situation professionnelle”. França, 17 de maio de 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1979].

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Language et représentations: une approche interactioniste sociale. In: *Psychoscope*. Juillet, 1998, pp. 1-9.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygostky et Saussure. In: *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009a, pp. 31-62.

_____. Prefácio. In: BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009b.

_____. Le role de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 14, n. 17, 2011, pp. 11-36.

_____. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In J. Friedrich; R. Hofstetter; B. Schneuwly (Ed.) *Une science du développement est-elle possible? Aspects historiques*, 2012.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, Jean Paul et Groupe LAF (Ed.). *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, n. 103, Agir et discours en situation de travail. Université de Genève, juin 2004, pp. 17-130.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Bakhtin desmascarado: reação às críticas à obra*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. In: *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.1, n.1, dez. 2011, pp. | p. 147-166.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, Ecaterina. *Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: *Lingvarvm*, vol. 1, no 1, 2010, pp. 43-60.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em linguística aplicada*. V. 7, n. 2, p. 5-12, 1986. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2575/1986>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. 'Afinal, o que é Linguística Aplicada?'. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, pp.15-23.

_____. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires Française, 2008.

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In: *Travailler*, 2000: 4, pp. 7-42.

CONSED - UNESCO. *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América latina*. Brasília: UNESCO, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, UEL, 2008, pp. 13-33.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). *ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: s.n., 2005.

DAY, Richard R. Teacher Observation in second language teacher education. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990, pp. 43- 61.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo; Cortez, 2001.

FAÏTA, Daniel; SAUJAT, Frédéric. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: YVON,

Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: Presses de L'Université Laval, 2010, pp. 41-71.

FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. *Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócio*. 2012, 186 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de São Francisco, Itatiba.

FERREIRA, Anise; MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. (Orgs.) *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FREIRE, Maximina M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. IN: SILVA, Kleber Aparecido da et al. *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I*. Campinas: Pontes, 2011, pp. 265-284.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Janette, GOUDEAUX, Annie, STROUMZA, Kim. Le rapport du sujet a l'expérience comme source de connaissance et de professionnalisation: réflexions sur la method de l'instruction au sosie dans une perspective de formation initiale. In: Recherche, Intervention, Formation, Travail: débats et perpectives dans le chap de la formation des adultes. *Cahier n 110*, novembre, 2006, pp. 147-165.

FURTOSO, Viviane Bagio; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FERRARIN, Marlene Aparecida; SILVA, Maristela Miranda da; PETRECHE, Célia Regina Capellini. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, pp. 45-60.

GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GOMES, Kátia Diolina. *Perspectivas e estilos do professor iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, 2011, 87p.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *As diretrizes políticas da Unesco para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil*. (2007). Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35.pdf. Acesso em: 09/12/2009.

GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et all. (Orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KLEIMAN, Angela; HENRIQUES, Eunice Ribeiro.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Anais do I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. v. II - Língua Estrangeira. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 13. 1989. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/issue/view/210/showToc>. Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

KLEIMAN, Angela B. Afinal, o que é linguística aplicada? In: *Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUC, 1990, pp. 1-12.

KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 9-23.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et all. (Orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, pp. 221-236.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduep, 2004, pp. 271-296.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. In: *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, 2009, pp. 95-108.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Entrevista com Yves Clot. In: *Psicologia da Educação*. São Paulo, v. 20, 1º semestre de 2005, p. 155-160.

_____. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduep, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional da Educação (PNE)*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 31/05/2009.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 31/05/2009.

MEDRADO, Betânia Passos. *Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. *Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada*. In: MEDRADO, Betânia; PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 21-36.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos de Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia; REICHMANN, Carla (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, pp. 151-169.

MEDRADO, Betânia; REICHMANN, Carla. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011, 220 p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, PUC-SP.

NODARI, Janice Inês; ALMEIDA, Mariza Riva de. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. In: FOGAÇA, F.C; NODARI, J. I. (Orgs.) Edição Comemorativa 15 anos do CELIN. *Revista X*, vol. 2, 2012, pp. 24-46.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyrá. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003, pp. 53- 84.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 113-142.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, pp. 196.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas de Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06/ 07/ 2014.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. 2009, 154 p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.

REICHMANN, Carla Lynn. (Org.). *Diários Reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13/05/2009.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13/05/2009.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças*, São Paulo, 2010, 165p., Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP.

ROMERO, Tânia Regina de Souza (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de l*

ROTH, Desirée Motta; MARCUZZO, Patrícia. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: SILVA, Kléber Aparecido; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, pp. 33-52.

SCHMITZ, John Robert. Linguística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: *Alfa*, São Paulo, 36, 1992, pp. 213-236.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Cortez, 2007, pp. 117-126.

SIGNORINI, Inês, CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. (Org.) *Gêneros Catalisadores: letramentos e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprios e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

SOUSA, Renata Ferreira. *O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial*. João Pessoa, 2014, Dissertação (mestrado)-Universidade Federal da Paraíba.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZI, Daniela. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/português da UFPB. In: *Raído*. Dourados, MS. v. 8; n. 15, jan./jun., 2014.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 81-104.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. São Paulo, 2008, 335p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO - CONSED. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Ação educativa, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO Maria Helena. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editores, 2007, p. 155 -166.

_____(Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

VYGOTSKY. Lev Semiónovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de curso com proposta de uso de procedimento de instrução ao
sósia na graduação em Letras-Inglês

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
---	--

PROGRAMA

Disciplina: **Estágio Supervisionado II**
 Curso: **Letras (Inglês/Francês/Espanhol)**
 Código: **1404241 / 1404271 / 1404302**
 Período: **2012.2**
 Carga horária: **60 horas-aula**
 Créditos: **4**
 Horário: **Terça-feira (7:00/ 3 aulas) e Quinta-feira (7:00/ 1 aula) – Sala: CCHLA 424**
 Professor: **Mariana Pérez**
 Atendimento: A combinar – **Email: xxxx**

Ementa: Etnografia escolar. Estudo dos documentos oficiais para o Ensino Médio. Avaliação de material didático a partir do PNLD. Ministração de micro-aula.

Objetivos:

1. Conhecer os fundamentos teórico-epistemológicos que fundamentam os documentos oficiais norteadores das políticas pedagógicas educacionais referentes ao ensino das línguas estrangeiras no Ensino Médio.
2. Conhecer o trabalho docente a partir de entrevistas com professores e procedimentos das Ciências do Trabalho /Observações de aula na escola regular.
3. Avaliar livros didáticos do Ensino Médio de língua estrangeira, a partir dos princípios teórico-metodológicos postulados pelas OCNEM e pelos RCEMPB-LE, lançando mão dos critérios elaborados pelo PNLD para o ensino médio.
4. Ministras microaulas seguindo os pressupostos sugeridos pelos documentos oficiais para o Ensino Médio.
5. Conhecer a legislação sobre escola inclusiva e discutir questões relacionadas à escola inclusiva.⁷⁷

Metodologia: Aulas expositivo-dialogadas, oficinas, leitura e discussão de textos teóricos, trabalhos individuais, em dupla e grupos, estudos dirigidos e relatos.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados da seguinte forma:

1. NOTA 1 – Trabalhos referentes às leituras propostas + participação nas discussões sobre a atividade educacional e o Ensino Médio
2. NOTA 2 - Relato reflexivo sobre aspectos do trabalho docente a partir análise da prática docente e leituras da disciplina

⁷⁷ Embora não esteja contemplada na ementa, a discussão sobre escola inclusiva será incluída no programa, dada a importância do assunto para a formação de professores.

3. NOTA 3 – Elaboração de plano e ministração de uma microaula

Conteúdo:

1º Módulo – Etnografia escolar e o Ensino Médio

- A pesquisa de tipo etnográfico na educação
- Estudo da prática escolar cotidiana
- O Ensino Médio

2º Módulo – O trabalho docente

- Observação docente
- Análise das práticas (conhecendo o trabalho docente a partir de procedimentos das Ciências do Trabalho – a instrução ao sócio)

3º Módulo – Documentos oficiais para o EM

- A LDB (9.394/96)
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (Resoluções CEB no 3 de 1998 e CEB no 2 de 2012)
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM
- PCN+
- Orientações Curriculares Nacionais para o EM
- Referenciais Curriculares para o EM da Paraíba – Língua Estrangeira
- PCN: adaptações curriculares

4º Módulo – Avaliação de material didático

- Programa Nacional do Livro Didático – EM
- Critérios e procedimentos de avaliação de material didático

5º Módulo – Ministração de microaula

- Plano de aula
- Sistematização e operacionalização dos princípios discutidos

Bibliografia Básica:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana. In: ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papius, 1999, pp. 35-48.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 79-92.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB/CNE nº 2/2012*. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino a Distância. *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. TV Escola: Salto para o Futuro. Ano XIX. Boletim 18, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Línguas Estrangeiras no Ensino Médio*. Salto para o futuro. Orientações curriculares para o ensino médio. Boletim 16. Setembro 2007.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*, 1998

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB/CNE nº 3/98*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 9.394, de dezembro de 1996*.

CUNHA, Doris de Arruda. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUSA, Maria Ester Vieira; VILAR, Socorro de Fátima Vilar. *Parâmetros Curriculares em questão: Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004, pp. 27-47.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: Cox, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no 70, abril, 2000, p. 15-39.

MARTORELLI, Ana Berenice Péres. El libro de E/LE y los alumnos brasileños. In: *Letr@Viv@/Universidade Federal da Paraíba*. V. 10. João Pessoa, Ideia, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

ORTENZI, D. et al. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. Coordenação do Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: A união, 2007.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: Dias, R.; Cristovão, V. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 173-198.

RODRIGUES Jr. Adail Sebastião. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem e Ensino*, v. 10, n. 2, 2007.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 93-110.

Bibliografia Complementar:

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: Alvarez, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Tendências atuais de pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, v. 18, n. 43, 1997.

BRASIL. MEC. *Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP, 2005.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: Celani, Maria Antonieta Alba(org.) *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, pp. 129-140.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3 ed. Brasília: (MEC, SEESP), 2006.

FREIRE, Maximina. “Isso tudo é lindo!mas não funciona com meus alunos...”: refletindo sobre uma proposta de articulação entre leitura e gramática. In: Celani, Maria Antonieta Alba(org.) *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, pp. 85-106.

LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

LUDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001 (caps. 4 e 5).

MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, pp. 19-36.

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, 2000.

PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmem Martini. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação: 2007.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. *Ensino/Aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo*

etnográfico. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, v. 25, n. 1, 2006.

SOUSA, Maria Ester Vieira; VILAR, Socorro de Fátima Vilar. *Parâmetros Curriculares em questão: Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

APÊNDICE B – Notação utilizada para a transcrição das entrevistas

Ocorrências	Sinais	Exemplos ⁷⁸
1. Indicação dos falantes	P: pesquisadora PE: professora entrevistada C: graduando participante	P: certo/ então eu entro na sala/ espero que eles entrem/ que eles se acalmem/ e posso fechar a porta PE: isso
2. Pausas	...	
3. Ênfase	maiúsculas	PE: mas no MEU caso eu peço pra que eles estejam em sala/
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) : (médio) :: (grande)	P: primeiro ano/ aí são quantos alu::nos como é que/
5. Silabação	-	PE: PO-rém se você usa SEMpre aí eles não trazem nunca (Prof. Camila)
6. Interrogação	?	PE: irá tenta agrupá-los não é?/
7. Segmentos incompreensíveis	(...)	P: (...) tal tal expliquei
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	PE: precisa/ no texto você vai encontrar vários exemplos do/ do comparativo de superioridade
9. Comentário da transcritora	()	PE: isso/ você dá uma circulada pra ver se eles estão conseguindo fazer/ alguns deles vão lhe enrolar (risos)
10. Discurso reportado	“ ”	PE: eles vão ver que você está observando e vão começar a chamar a atenção uns dos outros/ “a professora” “a professora”/
11. Ortografia		explicá, ahã

Observações:

Números por extenso – (PE: mas são trinta e cinco alunos)

⁷⁸ Exemplos retirados do nosso corpus, da entrevista com a professora Ana.

APÊNDICE C – Email de convite para a pesquisa

Email para o grupo 1:

Caros Alunos

Envio este email a vocês com quem eu já havia falado sobre possível participação em uma pesquisa. Estou realizando uma pesquisa sobre o trabalho do professor e realizando entrevistas com professores de inglês da rede regular. O objetivo é entrevistar o professor junto com uma turma de estágio supervisionado. A entrevista tem uma forma definida, que devo explicar em outro contato.

Preciso de alunos de estágio 1 e 2 para participarem de entrevista com professora da escola regular, seguindo instrumento das ciências do trabalho. É uma entrevista sobre a prática da professora e podemos marcá-la para agora durante o recesso.

Se alguém puder/quiser participar, agradeço e peço que me envie um email para que eu possa enviar o Termo de Consentimento e dar mais informações. Sobre a data, estou entrando em contato com a professora a ser entrevistada para saber quando ela estará disponível.

Agradeço a atenção,

Mariana

Email para o grupo 2:

Caros XXX,

Estou realizando uma pesquisa sobre o trabalho do professor e preciso convidar alunos de estágio para participarem de entrevistas com professores da escola básica.

Como o semestre já acabou, fico à vontade para contatá-los para saber se têm interesse e disponibilidade para participarem.

If so, gostaria que me respondessem neste email (mperez.ufpb@gmail.com), dizendo que horário seria mais conveniente: manhã ou tarde e que dias da semana. Assim, posso encontrar um professor da escola básica que possa participar no horário em que vocês também puderem.

Seria bom que o horário fosse comum entre vocês, já que todos participam da entrevista no mesmo grupo.

Agradeço a atenção,

Mariana

APÊNDICE D – Conteúdos temáticos mobilizados na entrevista da professora Ana

	Conteúdos Temáticos – Professora Ana
1	Cumprimentar os alunos
2	Organizar os alunos (solicitar que quem está no corredor entre em sala) e aguardar que todos entrem para fechar a porta
3	Como lidar com os alunos atrasados: normas e justificativas (solicitar explicação pelo atraso e deixar entrar se estiver de acordo com as normas da escola/ mandar aluno para coordenação se estiver passeando pelos corredores/reportar-se à inspeção de corredor para saber se o aluno estava bebendo água ou no banheiro)
4	Como lidar com as normas da escola (“há professores que preferem seguir suas próprias normas sem que isso venha a causar problemas pra escola”)
5	Manter o controle porque alunos são adolescentes e precisam de limites
6	Quantidade de alunos: 35
7	Ao chegar na escola: sala dos professores
8	Como se dirigir à sala de aula
9	Relacionamento com outros professores na entrada
10	Como acalmar os alunos para iniciar a aula
11	Colocar no quadro a data e assunto
12	Explicitar conteúdo: comparativo de superioridade
13	Colocar no quadro: adjetivos de 2,3 ou mais sílabas, adjetivos de 2 sílabas terminados em y, adjetivos monossilábicos
14	Separar parte do quadro e colocar vários adjetivos OU entregar papezinhos com os nomes dos adjetivos (beautiful, dangerous, lazy, shy)
15	Citar nomes que quer comparar (cidades, por exemplo, Fortaleza, Natal) “sempre bom trazer pra realidade deles)
16	Usar próprios nomes dos alunos para comparar pessoas se não for um adjetivo que venha a denegrir o aluno (se houver resistência, usar nomes fictícios).
17	Professora dá exemplos de orações comparando alunos
18	Usar o português para partir de exemplos e fazer a ponte com o que os alunos já conhecem (“como é que vocês fazem essa comparação em português?”)
19	Colocar exemplos no quadro na medida em que os alunos forem comparando
20	Pedir voluntários (“ a volunteer please?”)
21	Usar inglês para comandos e para expor alunos à língua
22	Ler texto da unidade no livro com os alunos (pode pedir aos alunos que leiam: “você lê um pouquinho/ aí você diz que tá cansada e pede que eles leiam...PRA você)
23	Evitar corrigir (corrigir pronúncia apenas se estiver muito ruim/corrigir apenas se os alunos tiverem dúvida/foco na compreensão do texto)
24	Fazer exercícios de compreensão do livro depois da leitura (Se não foram suficientes, acrescentar)
25	Exemplifica pergunta feita com texto já trabalhado
26	Falar sobre assunto do texto antes de entrar no texto propriamente dito (as perguntas podem ser em inglês/ explicar se os alunos não entenderem)
27	Fazer a ligação entre a leitura do texto e o ponto que está sendo estudado

28	Verificar se os alunos entenderam o texto
29	Pedir que digam uma palavra que nunca tenham visto
30	(Pode) Traduzir a palavra ou indicar o glossário
31	(Pode) pedir que use a palavra em uma frase
32	Repetição: responder atividades do livro, se não forem suficientes, acrescentar perguntas no quadro
33	Deixar fazerem sozinhos /individualmente
34	Circular pela sala para saber se os alunos estão trabalhando ou “enrolando”
35	Incentivar a abrir o caderno quem estiver “enrolando”
36	Colocar os alunos em pares (se estiverem tranquilos) ou individualmente (se estiverem muito agitados) ou até quartetos: <u>melhor em pares/ depois do intervalo, é melhor individualmente</u>
37	Dar o visto (alunos levam o livro à professora ou anda pela sala e vê quem está ou não fazendo/ depende se estiver muito cansada, professora prefere ficar sentada e vai fazendo a chamada e alunos vão até ela para o visto)
38	Fazer a chamada
39	Se estiver com muita energia, andar pela sala, para dar o visto. Aproveitar e brincar com os alunos
40	Pode perguntar como os alunos estão, mostrar preocupação com eles
41	Corrigir oralmente e no quadro (porque “ se eu corrigir só oralmente alguns não vão conseguir escrever o que foi dito)
42	Pedir voluntários / Pode pegar a caderneta e sortear (para ver quem fez)
43	Escrever resposta no quadro
44	Cumprir o plano ou demorar mais tempo em uma atividade dependendo do interesse? – ceder à curiosidade do aluno, e é um assunto que vale a pena discutir
45	Possibilidade de propor algo com outros professores de outras matérias (possível com a professora de história)
46	Corrigir exercício e, se tiver algum tempo, fazer riddles ou tongue twisters
47	Se não houver tempo, terminar a aula e se despedir dos alunos
48	Sirene indica final da aula e alunos saem pro corredor para esperar o próximo professor
49	Se houver, colocar tarefa de casa no quadro.
50	Se quiser cópias, tem que ser com antecedência porque pode faltar papel (“pode ser que você tenha que tirar você mesma as cópias”)
51	Todos os alunos têm livros (alguns perderam, outros deixam em casa). Quem perdeu o livro trabalha com outro colega. Se o aluno esqueceu o livro, pode ser enviado à coordenação dependendo do número de vezes.
52	Atendimento aos pais no horário de aula: se o pai aparecer, a coordenadora responsável ficará na sala com os alunos, enquanto o professor vai conversar com o pai com outra coordenadora.
53	Não levar a sério tudo o que os alunos dizem: eles são crianças. Mostrar que gosta deles, que se preocupa com eles, “mas também não deixe que isso seja um empecilho para você dar sua aula senão você não vai conseguir falar nada/ vai virar tudo brincadeira”
54	Há professores mais acessíveis e menos.(São todos legais, mas “é melhor você ficar na sua”). Poderá haver dificuldades ao trazer coisas novas “às vezes isso não é visto com bons olhos”
55	Projeto que a professora está implementando na escola no contraturno
56	Pode usar alunos do projeto como voluntários na aula

APÊNDICE E – Ações /Conteúdos temáticos materializados na entrevista com a professora Ana e textos reflexivos 1 dos graduandos

Ações/Conteúdos Temáticos – Professora Ana	Graduando Thomas	Graduanda Clara	Graduanda Taís	Graduanda Brenda
Não tematizado.	Avalia a relevância da instrução ao sócia, avalia o procedimento, enfatizando que dá possibilidade de conhecer aspectos desconhecidos ou despercebidos do trabalho docente.	Avalia sobre a experiência de instrução ao sócia como possibilidade para conhecer a visão do professor.	Avalia a experiência do sócia: enfatiza a situação de substituição e a necessidade de se considerar vários aspectos, além do conteúdo propriamente dito, quando se está numa situação como essa. Ao longo do texto, assume a posição de sócia e se posiciona sobre os aspectos mencionados pela professora. Aponta para a dificuldade de um professor substituto se passar pelo professor.	Avalia o sócia como instrumento eficaz de “resgate das ações e possíveis representações de um professor”. Traz a voz dos estágios para respaldar as avaliações que faz.
Não tematizado.	Não tematizado.	Avalia a professora entrevistada como “consciente do seu papel”	Importância do sócia saber qual o objetivo da aula do professor	Avalia relação da professora com os alunos como “tranquila e amigável”
Não tematizado.	Não tematizado.	Relaciona a entrevista com situação vivenciada na escola pública em projeto de “apoio pedagógico”: situações de “indisciplina, indisponibilidade de materiais, desmotivação de alunos”	Não tematizado.	Não tematizado.
Não tematizado.	Não tematizado.	Avalia positivamente a entrevista, enfatizando a possibilidade de um trabalho de qualidade na escola pública.	Não tematizado.	Não tematizado.
Organizar os alunos (solicitar que quem está no corredor entre em sala) e aguardar que todos entrem para fechar a porta	Não tematizado.	Não tematizado.	Professora conhece comportamento dos alunos.	Não tematizado.
Como lidar com os alunos atrasados: normas e justificativas (solicitar explicação pelo atraso e deixar entrar se estiver de acordo com as normas da escola/ mandar aluno para coordenação se estiver passeando pelos corredores/reportar-se à inspeção de corredor para saber se o aluno estava bebendo água ou no banheiro)	Cita chegada atrasada e forma de lidar com atraso como um aspecto externo à aula que interfere na mesma.	Não tematizado.	Diz concordar com maneira da professora de lidar com os atrasados.	Não tematizado.
Como lidar com as normas da escola (“há professores	Não tematizado.	Não tematizado.	Normas	Não tematizado.

que preferem seguir suas próprias normas sem que isso venha a causar problemas pra escola”)				
Manter o controle porque alunos são adolescentes e precisam de limites	Não tematizado.	Não tematizado.	Estabelecer limites	Avalia positivamente o posicionamento da professora de não recorrer à “estereotipização” dos alunos adolescentes como indomáveis ou desinteressados.
Como acalmar os alunos para iniciar a aula	Não tematizado.	Não tematizado.	Acalma os alunos.	Não tematizado.
Explicitar conteúdo: comparativo de superioridade	Avalia a escolha metodológica da professora de usar o tópico gramatical como objetivo da aula.	Não tematizado.	Não tematizado.	Não tematizado.
Usar o português para partir de exemplos e fazer a ponte com o que os alunos já conhecem (“como é que vocês fazem essa comparação em português?”)	Não tematizado.	Não tematizado.	Uso do português para fazer conexão com o inglês	Avalia as relações que a professora estabelece entre L1 e L2.
Pedir voluntários (“a volunteer please?”)	Não tematizado.	Não tematizado.	Busca participação dos alunos.	Preocupação quanto à participação e envolvimento dos alunos.
Usar inglês para comandos e para expor alunos à língua	Não tematizado.	Não tematizado.	Uso do inglês nos comandos.	Não tematizado.
Ler texto da unidade no livro com os alunos (pode pedir aos alunos que leiam: “você lê um pouquinho/ aí você diz que tá cansada e pede que eles leiam...PRA você)	Questiona o trabalho de leitura em termos de sequência de atividades.	Não tematizado.	Não tematizado.	Avalia a falta de função social do texto, fazendo menção aos textos teóricos para sustentar argumento. Fala de trabalho com gêneros textuais.
Fazer exercícios de compreensão do livro depois da leitura (Se não foram suficientes, acrescentar)	Não tematizado.	Não tematizado.	Compreensão do texto em LE.	Não tematizado.
Falar sobre assunto do texto antes de entrar no texto propriamente dito (as perguntas podem ser em inglês/ explicar se os alunos não entenderem)	Não tematizado.	Não tematizado.	Abordar o tema com perguntas e saber opinião dos alunos.	Avalia, fundamentando-se nas leituras teóricas e “pouca” prática docente, que os alunos se sentem motivados ao terem seu conhecimento valorizado quando professora traz conteúdo para a realidade do aluno.
Colocar os alunos em pares (se estiverem tranquilos) ou individualmente (se estiverem muito agitados) ou até quartetos: melhor em	Não tematizado.	Não tematizado.	Não tematizado.	Avalia que a professora parece estar consciente da “importância do par competente”. Sugere mais interação aluno-aluno para diminuir Teacher Talking Time e centralizar a aula no aluno.

pares/ depois do intervalo, é melhor individualmente				
Possibilidade de propor algo com outros professores de outras matérias (possível com a professora de história)	Expressa conflito: dificuldade de trabalho interdisciplinar embora documentos oficiais apregoem tal prática.	Não tematizado.	Não tematizado.	Não tematizado.
Se quiser cópias, tem que ser com antecedência porque pode faltar papel (“pode ser que você tenha que tirar você mesma as cópias”)	Pergunta-se o porquê da antecedência e da dificuldade para se ter cópias.	Não tematizado.	Não tematizado.	Demora nas cópias não parece impedir ação da professora.
Não levar a sério tudo o que os alunos dizem: eles são crianças. Mostrar que gosta deles, que se preocupa com eles, “mas também não deixe que isso seja um empecilho para você dar sua aula senão você não vai conseguir falar nada/ vai virar tudo brincadeira”	Não tematizado.	Não tematizado.	Avalia a dificuldade de um sócio fazer brincadeiras.	Não tematizado.
Há professores mais acessíveis e menos.(São todos legais, mas “é melhor você ficar na sua”). Poderá haver dificuldades ao trazer coisas novas “às vezes isso não é visto com bons olhos”	Dificuldade de relacionamento com outros professores da escola	Não tematizado.	Não tematizado.	Dificuldade de trabalhar com outros professores parece indicar trabalho solitário da professora. Avalia a impossibilidade desse trabalho.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ementas das disciplinas de estágio supervisionado do Curso de Letras - Língua Inglesa da UFPB – Projeto Pedagógico do Curso de 2006

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ementa: Reflexão sobre o tornar-se professor. Auto-etnografia no contexto escolar. Histórico da legislação do ensino de língua estrangeira no Brasil. Estudo dos documentos oficiais para o ensino fundamental. Avaliação de material didático a partir do PNLD. Ministração de micro-aula.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Ementa: Etnografia escolar. Estudo dos documentos oficiais para o ensino médio. Avaliação de material didático a partir do PNLD. Ministração de micro-aula.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Ementa: Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil. Estudo, aplicação e análise de métodos e abordagens para o ensino de LE. Abordagem do texto literário na aula de LE. Avaliação da aprendizagem. Ministração de micro-aula a partir de diferentes métodos e abordagens.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Ementa: Avaliação, adaptação e elaboração de material didático. Elaboração de plano de trabalho para os estágios subseqüentes.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Ementa: Atuação no ensino fundamental através de ministração de aulas. Reflexão e retomada dos pressupostos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aplicação e avaliação de material didático.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI

Ementa: Atuação no ensino médio através de ministração de aulas. Reflexão e retomada dos pressupostos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aplicação e avaliação de material didático.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO VII

Ementa: Atuação em curso livre através de ministração de aulas. Reflexão e retomada dos pressupostos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aplicação e avaliação de material didático.

ANEXO 2 – Texto reflexivo 1 – Graduando Thomas (sobre professora Ana)

Comentário acerca da primeira entrevista de instrução ao sócia

Através do discurso a professora constrói uma reflexão sobre sua prática a qual acredito que nunca havia sido realizada de forma tão consciente antes. Ao pensar o que sua sócia deveria fazer, a professora está se olhando no espelho, ou, mais precisamente, em um vídeo seu, pois este tem um caráter mais dinâmico. A professora ao dar instruções revela seu ponto de vista sobre o que está ao seu redor, como apercebe aquilo, o que faz e por que faz. Em outras palavras, ela descreve o 'setting' do seu filme, seu roteiro, e sua atuação. Como consequência, passamos a ter acesso aos bastidores, ou seja, ao trabalho existente na produção do filme, e que, ao apenas assisti-lo, desconhecemos, despercebemos, ou simplesmente ignoramos. A entrevista com a professora revela o trabalho por trás da prática docente, o qual pode facilmente escapar aos olhos. Isto posto, defendendo que entender esta dimensão laboriosa e reflexiva do ensino-aprendizagem é fundamental para professores em formação, bem como de enorme importância para o professor atuante.

Em um primeiro momento achei interessante observar os aspectos externos à aula que tem um impacto direto na mesma, são eles: a estrutura física da escola, sua política, a relação da direção/coordenação com os alunos, e a relação do nosso professor entrevistado com os outros professores. Em um momento a professora fala que existe um portão o qual é fechado após as sete horas e quinze minutos da manhã e que separa o corredor da direção das salas de aula do ensino médio, com o intuito de proibir alunos que se atrasam de assistirem a primeira aula. Em outro momento a professora comenta que se ela precisar fazer cópias para uma atividade que será utilizada em sua aula, ela tem que pedir com muita antecedência, como também há o risco de não haver papel. No tocante à relação coordenação-aluno ela menciona “(...)e fica alguém da coordenação/ eles morrem de medo da coordenação (risos)”. Ao comentar sobre os outros professores e em uma possibilidade de criar uma prática interdisciplinar ela fala apenas na professora de história, mas logo destaca “as dificuldades que você poderá ter são relacionadas ao que você quiser trazer de novo/ às vezes isso não é visto com bons olhos/ é como se você quisesse fazer uma coisa que não é possível que está: que não é necessária”, e confirma: “é/ é /assim de uma maneira geral são todos muito muito legais tal mas é melhor você ficar na sua”.

As informações acima são extremamente importantes e seu impacto nas aulas pode ser facilmente pensado e percebido. Primeiramente, não sabemos se a proibição de passar pelo portão após as sete e quinze é categórica, e se não, quais justificativas (sabemos que do portão para dentro a professora decide) podem ser apresentadas pelo aluno para seguir até a aula. Existe alguém para saber do aluno o motivo do atraso? Ou o aluno, mesmo tendo uma boa justificativa, não pode, de maneira algum, entrar e por isso já nem tenta? Ou alguns alunos se aproveitam da situação para faltar a primeira aula e ir fazer alguma outra coisa? Em relação ao papel, o problema é a falta dele ou a má distribuição pública? Empecilhos políticos? Por que a necessidade de tanta antecedência na solicitação de cópias? A professora tem sempre que preparar e pensar exercícios com tanta velocidade? Se ela não tiver tempo e quiser aplicar o exercício ela tem que pagar com seu próprio dinheiro? Quanto à interdisciplinaridade postulada pelos documentos oficiais: “(...)buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade (...)” (PCN, p.4); como é possível alcançá-la quando seus colegas de trabalho não a enxergam com bons olhos? A palavra reaparece mais vinte e nove vezes no documento referenciado acima, mas na escola em que a professora leciona apenas prejudicaria a relação dela com os outros trabalhadores. Por que isso acontece? Quais as consequências disso? Como lidar com isso? Estas questões demonstram como cada sala de aula está situada sócio-

historicamente, e como a prática dentro dela obrigatoriamente dialoga com estes diversos contextos.

Em um segundo momento, já havido situado a aula em seu contexto maior, achei de maior importância ainda a descrição da professora de sua própria aula. Lembro-me que, em uma parte da conversa, antes da gravação, a entrevistada afirmou “eu sou uma professora tradicional”. Isto revela uma forma de se ver, de se identificar e se posicionar enquanto professora. Contudo, não sabemos exatamente a que aspectos tradicionais a professora se referiu, mas é interessante observar alguns deles através da descrição de sua própria prática. Para mim, o maior e mais saliente deles foi tomar como principal tema e objetivo da aula o ensino de um conteúdo morfosintático: o ensino do comparativo de superioridade. Podemos perceber durante a instrução ao sócio que este conteúdo metalinguístico domina e deriva as demais atividades da aula, o que se afasta totalmente das propostas mais modernas de TEFL e dos documentos oficiais nacionais e regionais sobre o ensino de Língua Estrangeira/Inglesa no ensino médio. Nestes documentos a escolha de um tema (de preferência transversal) deve ser seguida pela escolha de um gênero textual, e consequentemente, de um texto autêntico para trabalhar com o tema. O objetivo principal é a construção de sentido (foco semântico-pragmático) na busca por uma competência comunicativa (Dell Hymes), e que se alinha a concepção sociointeracionista de linguagem.

Quando a professora menciona que no texto existem várias das construções gramaticais da qual a aula partiu, podemos facilmente deduzir que estamos falando de um texto não autêntico, didatizado, com vistas ao ensino do determinado conteúdo sintático. Ou seja, o livro provavelmente segue o mesmo princípio tradicional herdado do ensino de línguas clássicas enquanto idiomas estrangeiros. Percebemos, pois, que é o ponto gramatical a motivação para a passagem de uma etapa da aula para outra, ou seja, da explicação e exemplificação dos comparativos de superioridade para a leitura do texto. Não existe uma etapa de pré-leitura, e aqui acontece uma parte confusa da aula, e que de acordo com a professora vai haver mais dispersão por parte dos alunos. Ela vai pedir a leitura direta do texto (sem uma pré-leitura), e então a tarefa dada aos alunos não é clara. Não temos uma ordem neste momento se a professora quer que eles leiam e traduzam o texto, se já quer que respondam as atividades do livro, se quer que anotem o vocabulário desconhecido ou identifiquem no texto as construções gramaticais. A prática de leitura (seja ascendente, descendente ou interacional) se confunde neste ponto com uma abordagem linguística do texto: o ensino de vocabulário e de sintaxe.

ANEXO 3 – Texto reflexivo 2: Graduando Thomas (sobre professora Camila)

Após ler a entrevista pensando na condição de sócia da professora, resolvi primeiramente destacar as dificuldades que encontraria ao tentar se passar por ela em uma situação real. Tais dificuldades ora surgem por questões afetivas da relação da professora com os alunos, ora por algumas poucas partes da aula que me pareceram por vezes *ad hoc*; às vezes ainda, por falta de detalhamento de alguns procedimentos, e, principalmente, por uma combinação desses motivos. Entretanto, devo destacar que apesar de algumas dificuldades, a aula e seu contexto ficaram bastante claros. Ao fim dessa etapa, farei um breve comentário crítico, que de uma forma ou de outra levanta questões que fazem parte da minha formação, e que influenciariam no momento de tomar o papel de sócia.

Ainda no início da entrevista, ao mencionar as divisões das turmas de Inglês por nível de proficiência que ocorrem no começo do ano, a professora afirma também que outro critério de seleção parte dos alunos, os quais acabam por vezes decidindo em qual turma ficar “por simpatia” (p.2) em relação ao professor. Na perspectiva de sócia, não sei ao certo que características da professora fazem com que os alunos simpatizem com ela (e muitas vezes nem os alunos sabem ao certo), e surge então talvez a maior dificuldade de estar nessa posição: a identidade singular de cada professor e aluno. Pois mesmo que a professora descrevesse as características que apercebe de si própria, seria definitivamente uma descrição incompleta e diferente da que cada aluno apreende dela. Contudo, podemos prosseguir tentando seguir ao máximo o seu plano de aula e desempenho na turma descrita.

Ao iniciar realmente a aula de Língua Inglesa, as etapas são bem definidas; porém, os procedimentos são em grande parte imprevisíveis e flexíveis. Por exemplo, ela exhibe diferentes tipos de programa de TV e dialoga sobre eles, mas o tempo definido, o rumo do diálogo, a extensão do uso da língua inglesa vão depender de uma interação real, e é nesse sentido, imprevisível. Não pretendo, contudo, deixar a impressão de que entendo isso como algo negativo. Do contrário, acredito ser excelente não haver um algoritmo que controle uma aula, e oportunize o diálogo. A minha questão é: até que ponto um sócia conversaria com os alunos da mesma maneira que a professora faria? Até que ponto não seria notada a diferença? Mais uma vez às peculiaridades daqueles envolvidos na interação seriam percebidas.

Ao iniciar o trabalho com o texto do livro didático, as dificuldades para torna-se sócia aumentam consideravelmente. As atividades que levam os alunos a criarem expectativas e preverem o que irão encontrar no texto são claras: os vídeos já vistos, as imagens que fazem parte do texto, e a leitura do primeiro e último parágrafo. Todavia, não conseguimos entender exatamente o que é feito e o que se espera quando a docente diz “e eu tenho que pedir que eles leiam silenciosamente”. Apesar de ela afirmar “então eles vão me dizer alguma coisa/ sobre a história das novelas /é:/ posso chamar a atenção também / a diferença da palavra novela soap opera e sabão não é?”, não ficou claro para mim o que os alunos devem fazer, ou seja, o que ela quer dizer com ‘ler’.

No momento seguinte o aluno deve “tentar/ vai LER o texto/ vai Ouvir / aí eu levo o áudio/ a gente escuta o texto.”, e a professora começa a questioná-los e fazer perguntas, ainda dialogando, assim como no início da aula. Dessa forma, acredito que encontraria as mesmas dificuldades apontadas por mim no segundo parágrafo ao tentar me passar pela professora, embora a maior quantidade de exemplos de perguntas nessa parte informa melhor o sócia sobre o tipo de diálogo. Por fim, a última dificuldade que apresento diz respeito permeia todas as etapas, que é o gerenciamento da sala. A professora propõe atividades de diálogo durante toda a aula em questão, mas sabemos pouco sobre com quem ela fala exatamente (ela menciona algo na página 13 da transcrição), em que momentos ela se dirige a sala inteira ou a alguns, e, qual a disposição das carteiras quando os alunos se juntam em pares. Em relação ao final da aula, acredito que foi claro e não encontraria desafio em desempenhá-lo.

Agora fazendo um comentário enquanto não sócia, gostaria primeiramente de elogiar a aula da professora. É motivador encontrar professores que já trabalham há bastante tempo e que acompanham viradas conceituais procurando atualizar e adequar sua prática às novas necessidades dos alunos, utilizando-se da experiência como força propulsora de mudanças, e não como uma desculpa para o comodismo. A partir da aula em questão podemos perceber que a professora parece conhecer as propostas atuais dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Estrangeira, e que tem consciência da dimensão e da importância da linguagem em seu sentido mais amplo em relação à educação. Podemos identificar, por exemplo, alguns pressupostos subjacentes à aula como o foco no tema, o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação aos sentidos dos textos (p.12), incluir uma etapa de pré-leitura ao trabalhar a habilidade de leitura.

Naturalmente, existem também algumas elipses na instrução, somado a alguns questionamentos. Algo que me perguntei ao terminar de ler a transcrição foi: não surgem dúvidas dos alunos durante o contato com os textos verbais? E se surgem dúvidas (que eu acho provável), como ela os ajudam? Outro questionamento foi: se todas as atividades da aula são diálogos, como não excluir quem não quer falar? Como assegurar que aqueles alunos ‘extremamente tímidos’ (p.14) não sejam excluídos? Todos participam de alguma maneira? Algo que acredito bastante, por influência do livro ‘Discussions that Work’ de Penny Urr, e que acho que poderia haver contribuído consideravelmente nessa aula, é a presença de mais variadas e bem definidas tarefas (tasks). Penso que definir coisas a serem feitas e alcançadas além do diálogo com o professor pode tanto incluir toda turma quanto engajar mais os alunos. Contudo, em um momento a professora coloca “já peguei texto assim/ já dividi cortando / pra que um grupo vá lá e junte o texto/ então cada aula é uma coisa” (p.13), e afirma também “tudo depende/ a mesma aula ela não é dada da mesma forma em outras salas” (p.24).

ANEXO 4 – Texto reflexivo 3 – Graduando Thomas (sobre professora Brenda)

O contexto em que a professora ensina revelou certas precariedades (uma espécie de vácuo) na minha formação, e que me impossibilitariam inicialmente ser seu sócia. Primeiramente, o domínio da parte técnica exigida para produção e configuração de parte do material didático para alunos cegos; tais como o uso da reglete e os detalhes de formatação para imprimir material em Braille. Além disso, e ainda mais importante, existem questões de ordem educacionais como gerenciamento da sala, e utilização de recursos didáticos (em seu sentido mais amplo), que exigem uma perspectiva diferenciada do docente. Em relação ao primeiro ponto destacado, de habilidades técnicas, sei que existem alguns cursos oferecidos por órgãos governamentais com o intuito de prover tais tipos de conhecimento, mas que são, diga-se de passagem, pouco divulgados. Em relação à parte pedagógica, embora a professora tenha nos tranquilizado durante a entrevista, dá para perceber aspectos da aula que exigem preparação e que acredito não viriam naturalmente a todos os professores através apenas da prática. Faz-se necessário então algum tipo de componente curricular nas licenciaturas que seja destinado às especificidades educacionais de alunos com necessidades especiais (sei nem se esse é o termo mais politicamente correto do momento).

Uma vez feita tal observação, imaginemos que eu possuísse todo o conhecimento técnico necessário para confecção de material. A aula em si foi muito bem planejada e seus procedimentos bastante claros e bem definidos em relação aos objetivos. Tudo isso faz com que pareça fácil ministrar a aula. Que nada! Minhas mímicas e expressões faciais fariam muita falta, a professora está certa. Mesmo não vendo os alunos, estes perceberiam certo tempo sendo gasto na tentativa de uso, que me revelariam como não sendo a professora! Mas iria me preparar. Em relação à aula em si, com exceção desses hábitos de utilização de recursos visuais, eu concordo com a professora quando diz não haver tantas diferenças assim. Acredito que eu conseguiria ministrar a aula, pelo menos parecido com a professora; por outro lado, não sei se planejaria similarmente, já cômico de utilizar e como utilizar muito material tátil, ou de estratégias para correção de textos escritos, etc. É justamente no planejamento que a preparação para diversos contextos se destaca. É pensando no planejamento que vejo a minha falta de conhecimento, é aqui que se encontra aquele vácuo. Excelente aula!

ANEXO 5 – Texto reflexivo 1 – Graduanda Clara (sobre professora Ana)

Ao ser convidada a observar a “entrevista com a sósia” e ao ficar sabendo qual a proposta do exercício e como este aconteceria, fiquei bastante animada e curiosa. Achei que seria uma ótima oportunidade para alunos da graduação como eu conhecer um pouco mais não só do dia-a-dia e dinâmica da sala de aula, mas sim da visão do professor a respeito de tudo isso. Também pensei ser esse um ótimo exercício de autoconhecimento e auto avaliação para o próprio professor.

As minhas impressões acerca da professora escolhida para ser entrevistada foram as melhores possíveis. Achei-a uma pessoa muito consciente de seu papel e sua responsabilidade. A entrevista transcorreu muito bem e a todo momento a professora se mostrou tranquila e bem confiante em relação as escolhas feitas por ela dentro da sala de aula. Não percebi nada que julgasse “inapropriado” em suas ações.

Gostei muito de participar de certa forma desse exercício, mas devo confessar que esperava que a professora escolhida fosse alguém que enfrentasse situações mais semelhantes com as que tive a oportunidade de presenciar ao observar algumas aulas em escolas municipais. Cheguei a presenciar situações tão críticas em relação à disciplina, indisponibilidade de materiais, desmotivação dos alunos, etc. que por muitas vezes duvidei se era realmente possível reverter a situação e realizar um trabalho de qualidade. Não quero com isso dizer que a professora não enfrenta desafios no seu dia-a-dia, mas ela pareceu ter bastante controle sobre a turma e ser capaz de colocar em prática bastante daquilo que planeja. Ela mencionou ao responder uma das minhas perguntas que se sente bastante apoiada pela direção da escola e é muito bem tratada por eles.

Tudo que pude observar na entrevista me deixou bastante feliz. Foi maravilhoso saber que ainda existem escolas públicas em que um trabalho de qualidade ainda pode ser realizado e que existem professores conscientes de seu papel como educador.

ANEXO 6 – Texto reflexivo 2 – Graduanda Clara (sobre professora Camila)

A segunda entrevista com o sósia, na qual foi entrevistada a professora C, foi uma experiência, eu diria, bastante diferente da primeira. Por conhecer o formato da entrevista e o que seria cobrado de mim logo em seguida, pude observar tudo com mais objetividade. Também por ter cursado mais algumas cadeiras de estágio supervisionado, e consequentemente conhecer um pouco mais dos documentos oficiais, acredito que pude analisar a entrevista com maior criticidade.

A professora C, apesar de jovem, logo a princípio me pareceu uma pessoa muito experiente. Durante toda a entrevista ela se mostrou uma pessoa bem engajada em seu trabalho, e conhecedora daquilo que funciona e não funciona na sala de aula. No início de sua descrição ela comenta da importância de “enganar” o aluno no sentido de engajá-lo no tema a ser discutido durante a aula. Sem usar o livro, mostrando trechos de diferentes tipos de programas de TV, ela procurou trazer a realidade dos alunos, seus conhecimentos prévios, para a sala de aula ao mesmo tempo que introduziu vocabulário importante para o texto a ser lido. Gostei bastante desse início pois foi criada uma ponte entre a vida do aluno fora da escola e o conhecimento que ele está adquirindo dentro da sala de aula.

Fazer algo do dia-a-dia do aluno como um ponto de partida é algo sempre interessante e engajador. No entanto, achei a tarefa proposta em seguida (“e aí você pode também dividir/ colocar no quadro/ por exemplo/ o que eles consideram sério/ o que eles consideram entretenimento/ serious and entertainment/ coloca de um lado/ do outro/ e aí vai puxando/ “qual na sua opinião é o serious?” / “vamos escrever/ como é o nome?”/ e aí escreve no quadro”) um pouco “boba” para alunos do 2º ano médio, mesmo que estes sejam da turma ‘básica’. Essa atividade seria ótima para alunos de 8º ou 9º ano, acredito. Partindo de uma abordagem construtivista, é preciso que os alunos tenham desafios (‘difíceis e possíveis’ segundo a professora Telma Weisz no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”), se algo for fácil e bobo demais, o desafio não se estabelece.

O trabalho de leitura propriamente dito segue o proposto pelo livro didático. Como o livro propõe uma leitura por partes, explorando aspectos como o título, parágrafo introdutório e o de conclusão, não acho que eu faria algo muito diferente disto. A professora Camila mencionou em algum momento da entrevista a importância de mudar sempre, pois os alunos

“acabam cansando”, ela mencionou a possibilidade de dividir o texto e depois pedir para os alunos montarem. Por isso, acredito que a professora procura mudar a forma de abordagem do texto sempre que o proposto pelo livro não for satisfatório e sempre que percebe que tal abordagem tornou-se cansativa. Também achei interessante o fato de ela tentar sempre contextualizar o ensino da gramática. “(...) a ge::nte.../ tenta AO MÁximo/ não paRAR para dar uma aula de gramática”.

Para finalizar, mais duas coisas me chamaram bastante a atenção. A primeira foi a falta de diálogo entre os professores da escola, que torna a interdisciplinaridade algo praticamente impossível. E a segunda foram algumas exigências feitas pela escola, como a oração de aproximadamente 15 minutos nas primeiras aulas, que deveria acontecer antes das aulas e não durante elas, e também o uso completo do livro didático que, na minha opinião, tira o poder de escolha do professor e o limita de uma certa forma.

ANEXO 7 – Texto reflexivo 3 – Graduanda Clara (sobre professora Brenda)

COMENTÁRIO DA TERCEIRA ENTREVISTA COM A SÓSIA

A entrevista com a sósia com Brenda foi muito interessante, pois ela atua em uma realidade na qual eu nunca havia parado para pensar. O trabalho com cegos, na verdade o trabalho com deficientes em geral, é algo que não pode ser ignorado por ninguém, principalmente por professores em formação – categoria na qual me enquadro. Apesar de a entrevista ter sido muito interessante, foi um pouco complicado para mim comentar a respeito. Provavelmente, se realmente fosse substituí-la não agiria muito diferente, por falta de conhecimento e experiência, talvez.

A postura da professora Brenda em relação a seu trabalho é incrível pois, primeiro, ela parece gostar bastante do que faz e de seus alunos, e segundo, ela encara essa ‘diferente’ realidade de trabalho como algo normal, como algo que não impede, de forma alguma, o aprendizado dos estudantes. Porém, ela comentou que esse era sua primeira experiência em sala de aula e por isso ela não vê tanta diferença em ensinar cegos e não cegos. Para mim, que ensino há um ano e meio a não deficientes, que conheço então a outra realidade e estou acostumada com ela, provavelmente sentiria uma grande dificuldade para planejar uma aula e principalmente em executá-la. O fato de não poder usar imagens, ou invocar memórias visuais dos alunos, por exemplo, é algo assustador, acredito, para a maioria dos professores de língua estrangeira. Sem falar de coisas automáticas, quase inerentes a todo professor de inglês, que é o uso do gestual. Há também a necessidade de saber o braile e usar a reglete (que apesar da professora Brenda dizer que é bem fácil de se aprender, eu não sei se é mesmo ‘bem’ fácil, rs).

A aula descrita foi muito simples, e por, novamente, não conhecer a realidade de ensinar a deficientes visuais, tendo a julgar curta demais para duas horas. Foi basicamente uma prática de conhecimentos aprendidos em aulas anteriores. Não ficou muito claro se a parte inicial em que ela passa de um em um as várias bebidas era também uma revisão de vocabulário já conhecido, ou se ela estava ensinando aquele vocabulário no momento. Se ela estivesse ensinando, acredito que ela precisaria ter pronunciado o nome de cada bebida (visto a falta de relação entre a grafia e a pronúncia das palavras em inglês), o que ela também não

especificou se o fez; Também julgo necessário um exercício de engajamento ou revisão antecedendo o exercício central da aula.

De forma geral, achei a aula proposta pela professora Brenda bastante adequada para a realidade de seus alunos. Ela se preocupou bastante em fazê-los utilizar seus sentidos disponíveis para promover uma experiência significativa e geradora de aprendizagem.

ANEXO 8 – Texto reflexivo 1 – Graduanda Taís (sobre professora Ana)

A entrevista em questão, considerando a situação estabelecida, no caso, a substituição do professor pelo sócia, conduz a uma reflexão sobre a prática docente vista por outro panorama. Ou seja, não levamos nosso pensamento apenas ao ensino em si, para a ministração do conteúdo em sala de aula. Outros fatores inerentes ao ambiente que cerca a atuação do professor como a própria escola e os outros professores, por exemplo, também passam a ser observados nesta adaptação de métodos. Então, neste processo de substituição do profissional, os detalhes a serem observados vão muito além do conteúdo e, dessa forma, através das instruções dadas ao sócia, este terá informações sobre o que poderá interferir na sua atuação como professor substituto.

A professora entrevista descreve de forma bastante clara sua atuação em sala de aula, demonstra conhecer bem o comportamento de seus alunos, além de informar de forma breve o perfil dos outros professores e as normas da escola. No início, a professora relata sobre o momento em que ela entre em sala e como faz para acalmar os alunos. Concordo com seu método de dar a tolerância de cinco minutos e cumprir o tempo para estabelecer os limites. Com relação aos primeiros minutos em sala, a espera para os alunos se acalmarem e poder dar início à aula é um momento talvez incerto. Ou seja, no caso do sócia, acredito que isso talvez não possa acontecer exatamente assim. Alguns alunos diante de um professor substituto podem ficar mais quietos ou se comportarem de maneira mais agitada para intimidá-lo. É um caso que não se pode determinar com muita precisão, mesmo com as orientações da professora, dessa forma, o sócia terá que pensar com esses tipos de situações.

Quanto à metodologia, ela busca a colaboração dos alunos, fazendo com que os mesmos se sintam a vontade em participar da aula. Outros aspectos a respeito da condução da aula, como por exemplo, o uso do inglês através de alguns comandos e o uso das regras gramaticais em português para poder fazer a conexão com o inglês, facilitando, assim, a compreensão dos alunos. Todos esses detalhes servirão também como suporte para a atuação do sócia.

Uma questão interessante que foi citada diz respeito ao foco da aula, no caso da leitura do texto realizada pelos alunos, não é a tradução de palavras desconhecidas pelos mesmos ou a pronúncia correta, e sim a compreensão de um texto em língua estrangeira. Para o sócia,

saber o objetivo das aulas do professor titular é extremamente relevante para dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

Ao falar sobre os exercícios de compreensão do texto, a professora explica que geralmente gosta de abordar o tema através de perguntas direcionadas aos alunos antes da leitura do texto, procurando saber sobre a opinião deles e também o que eles sabem a respeito do assunto. Após a leitura, algumas questões são feitas de forma escrita ou oral na língua estrangeira. O texto também é utilizado para a obtenção de exemplos referentes ao conteúdo gramatical estudado. Todo esse esquema apresentado auxiliará o sósia no seu desempenho diante da turma que já vem sendo avaliada desta maneira e acostumada, de certa forma, com este método. Contudo, como já foi dito anteriormente, os alunos poderão se sentir um pouco intimidados e não muito a vontade em responder para o sósia algumas perguntas e se expor um pouco mais. Quando a professora cita que em certos momentos ela busca mostrar interesse pelos alunos por intermédio de brincadeiras, acredito que esse comportamento não se encaixaria em um primeiro momento. Assim, torna-se talvez necessário a introdução de outro tipo de abordagem pelo sósia, claro, levando em consideração a reação e o comportamento dos alunos, assim como o fator tempo, ou seja, o número de aulas que ele irá ministrar.

Dessa forma, podemos verificar que, apesar de alguns imprevistos ou situações que não podem ser totalmente identificadas como certas de ocorrerem, é fato que os detalhes compartilhados constituem um fator importante nesse processo de adaptação. Diante dos conhecimentos fornecidos acerca da prática do professor surgem apontamentos sobre a atividade do professor, considerando os aspectos que envolvem a realidade do seu trabalho.

ANEXO 9 – Texto reflexivo 2 – Graduanda Taís (sobre professora Camila)

A partir do discurso da professora é possível observar como ela relata suas ações pedagógicas, além de discorrer sobre como fatores externos à sua sala de aula colaboram, de forma positiva ou não, para o seu desempenho. O primeiro fator que observei foi o critério adotado pela escola em relação às turmas de língua estrangeira. A escola estabelece uma divisão dos alunos de acordo com o nível de conhecimento dos mesmos. Embora seja um método interessante, na realidade, como a professora diz, não funciona, pois em alguns casos o próprio aluno escolhe em qual turma quer ficar, fazendo essa escolha a partir da afinidade que tem com o professor. Nesse caso, a professora não tem nenhuma participação nesse processo, apesar dela ter mencionado que tem conhecimento sobre o nível de conhecimento que os alunos têm, considerando o desempenho deles em turmas anteriores.

Outro fator refere-se ao regimento da escola ao realizar a oração no horário inicial da aula. Com isso, a professora já tem essa interferência de tempo a ser considerada no seu planejamento. Embora ela também tenha mencionado que perde um pouco mais de tempo ao ter que instalar/ligar os equipamentos de vídeo, datashow e computador, acredito que de certa forma, ela ter a sua disposição tais recursos é um ponto favorável, considerando que eles ajudam para a apresentação do tema abordado. Ao relatar sobre o tema “Television”, ela fez uso dessas ferramentas para incitar os alunos à discussão, além do fato de que eles preferem algo desse formato em vez da aula conduzida apenas pelo livro didático.

Sobre sua prática metodológica então, a professora discorre sobre como ela conduz sua aula, demonstrando ter bem definido o objetivo da aula, ou seja, não focar na gramática, tentar fazer com que os alunos participem da discussão do tema, ela procura usar a língua inglesa nas aulas e também procura fazer com que eles tentem se expressar na língua inglesa, embora sem obter muito êxito. Outro momento da aula descrito diz respeito ao uso do livro. Por ser um material obrigatório, ela segue obrigatoriamente as atividades, porém, em relação aos textos, ela informa que nem sempre segue a maneira de trabalhar o texto como é sugerida no livro, fazendo usos de outros caminhos para isso para que as aulas não sejam repetitivas.

Quanto às situações que eventualmente ocorrem em sala, como o aluno não levar o material, por exemplo, ela mostra ter controle de como conduzi-las, tendo o apoio da coordenação que fica responsável por resolver o ‘problema’.

Ao relatar sobre a formação continuada, a professora explica que se trata de uma reunião semanal obrigatória e deixa claro que não é algo que acrescente para o seu desempenho em sala de aula. Nesses encontros, embora se reúna com outros professores, não há nenhuma discussão sobre planejamento, aulas, conteúdos, etc. Algo que anteriormente acontecia, também semanalmente, e ela juntamente com a professora de espanhol discutiam a respeito dos alunos e das disciplinas. Entretanto, ela tem participação na escolha do livro didático.

Através de seu relato, a professora poderá fazer uma análise não apenas sobre suas ações pedagógicas e sobre as interferências que afetam de certo modo seu trabalho, mas ela poderá buscar caminhos que a redirecione e a ajude a dar continuidade no seu desempenho enquanto profissional, considerando o ambiente de trabalho por completo.

Essas circunstâncias que fazem parte do ambiente de trabalho do educador também colaboram para uma análise do profissional ainda em seu processo de formação, pois ele tendo desde cedo consciência desses fatores, poderá antever as dificuldades que possivelmente irá encontrar, ou que talvez já esteja enfrentando em suas primeiras experiências profissionais. Assim, ele terá desde o início condições de encontrar maneiras que o auxilie a driblar tais obstáculos.

Taís (assinatura da graduanda)

ANEXO 10 – Texto reflexivo 3: Graduanda Taís (sobre professora Brenda)

Comentário

Primeiramente, gostaria de mencionar que estava me sentindo bastante curiosa para observar essa entrevista, pois a aula a ser descrita tratava-se de algo completamente diferente, uma aula para uma turma distinta que não imaginava como poderia ser feita, conduzida e planejada. A experiência foi fantástica. As dificuldades que a princípio pareciam ser muitas, foram sumindo conforme a descrição da professora. Ela fez parecer tudo tão simples e fácil. Claro que, assim como qualquer aula, exige um planejamento antes. Nesse caso, por se tratar de uma turma com deficientes visuais, os materiais didáticos devem ser muito bem elaborados e adaptados, como as adaptações que devem ser feitas devido à impossibilidade de se trabalhar com as imagens do livro. Achei bem interessante levar objetos como forma de reproduzir tais imagens, a aula se tornou bem dinâmica e interessante, juntamente com a ideia geral da aula que foi simular o ambiente e a situação de uma viagem, possibilitando a interação e a participação dos alunos e, acima de tudo, a movimentação deles. Essa atividade para o professor-sócio poderia ser algo que não funcionaria muito bem, mas da forma como foi descrito, é totalmente possível.

Voltando à fase de planejamento, é interessante observar o quanto a professora tem que fazer. Todo o trabalho de digitar o material e imprimir para cada aluno, a atenção para cada detalhe que é exigido quanto à pontuação e a outros materiais que ela adota e leva para a sala de aula. Em relação ao conteúdo, o planejamento consistiu na prática não apenas do novo vocabulário, mas também do que já foi estudado anteriormente. E a dinâmica fez com que eles usassem em uma situação mais “concreta” como a professora mencionou. Pelo que foi descrito, a turma parece ser bem participativa, eles fazem as atividades e realizam os diálogos solicitados. Cabe ao professor apenas observá-los e corrigir erros de pronúncia quando ocorrer, sem a necessidade de exercícios de repetição. A professora demonstrou segurança quanto ao que funciona.

Outra questão que eu acredito ser um “pouco complicado” para o sócio é se desprender de hábitos comuns em uma sala de aula com alunos que enxergam. Por exemplo, os gestos. Você não pode usar desse recurso, então, é necessário repensar toda uma postura que pode ser usada em sala. Para o professor substituto, em uma situação inicial deve ser um pouco

confuso. Até mesmo com os objetos que se possa levar para a sala, pois como a professora citou, eles querem pegar em tudo. Então, o professor deverá orientá-los sempre que julgar necessário, embora não tenha certeza do nível de independência deles. Acredito que o sócia sempre terá preocupações de saber como lidar com as diferenças existentes, como agir nessa realidade diferente da qual ele está habituado. Apesar disso, como já falei anteriormente, a professora demonstrou que se trata de algo simples de se realizar. Parece que essas condições adversas não impendem o desenvolvimento da aula, salvo algumas limitações, como as atividades de *listening*. Com relação aos alunos, a deficiência visual é o único detalhe que os diferenciam dos demais alunos de LE, ou seja, eles conversam em sala, tem aqueles que não fazem as atividades em casa e aqueles impacientes que se prendem à tradução.

É interessante, que no final da entrevista, a professora fala que para ela a preocupação é apenas com o ensino da língua em si. Ela não teve nenhuma experiência com alunos sem deficiência. Então, essas adversidades não são “percebidas”, pois é algo que surgiu natural. Ela transmite total confiança de que é possível, e que a falta do uso de recursos visuais nas aulas, ou a impossibilidade de realizar o *listening*, ou até mesmo uma correção mais detalhada não prejudica o aprendizado.

Outro detalhe é a de que o sócia tem que estar preparado para usar o Braille e a reglete. Contudo, para o sócia torna-se um desafio instigante e uma experiência única.

Taís

ANEXO 11 – Texto reflexivo 1 – Graduanda Brenda (sobre professora Ana)

Primeiramente gostaria de comentar que o instrumento de pesquisa “instrução ao sósia” demonstrou ser bastante eficaz no que diz respeito ao resgate das ações e possíveis representações de um professor acerca do processo de ensino-aprendizagem, especificamente de uma LE, no contexto desta pesquisa. Mesmo consciente de ser uma simulação, o professor envolve-se com a situação e dá o passo inicial a falar (quase de forma inconsciente) sobre si próprio.

Nesse sentido, a partir do discurso da professora em questão, é possível perceber algumas ideias da mesma sobre atitudes que facilitam o processo de aprendizado, seu posicionamento em sala de aula em relação ao ensino de textos, o direcionamento da interação durante a aula e alguns aspectos do seu relacionamento com os alunos e com o contexto da escola.

Inicialmente, quando a professora afirma ser “sempre bom trazer [o conteúdo] para a realidade” dos alunos e que considera importante partir da língua materna a fim de que o aluno tenha “alguma coisa como base”, pode-se notar a preocupação em acessar e fazer uso do conhecimento de mundo que os alunos trazem, além do cuidado em promover uma reflexão a propósito das relações entre L1 e L2. Desta forma, conforme discutido nas cadeiras de estágio, segundo recomendado nos documentos oficiais e fundamentado na pouca experiência de prática de ensino a qual posso aludir, os alunos mantêm-se mais motivados, tendo em vista que seu conhecimento prévio é valorizado e não ignorado. Ao mesmo tempo, agir desta maneira é assegurar que tenham um ponto de partida, pilares para construção do conhecimento através de associações mais “palpáveis”.

Quanto ao ensino de textos, a professora afirma existir uma discussão sobre o tema trazido, ao menos na suposta aula que seria ministrada pelo sósia. No entanto, apesar de ser sugerida certa atenção dada aos temas transversais, senti falta da possível função social que esse texto poderia exercer. De modo geral, e outra vez de acordo com nossas discussões em estágio e dos documentos oficiais que orientam o ensino de LEs, o ensino do gênero poderia ser priorizado de forma que, ao mesmo tempo, gramática e vocabulário deveriam ser ensinados a partir do texto e não ao contrário. Como a professora expõe, o texto do livro didático traz “exercícios bem práticos” / “exemplos bem práticos” do conteúdo gramatical

abordado anteriormente, o que faz até imaginar que não se trata de um texto autêntico – mais uma vez opondo-se às recomendações oficiais e às discussões acadêmicas.

No tocante a interação em sala, levando-se em conta todo encaminhamento da aula descrito pela professora na entrevista, é possível dizer que há uma preocupação quanto ao envolvimento e participação dos alunos. Além disso, pode-se inferir que a professora parece estar consciente em relação à importância do par competente e à socialização do conhecimento, aspectos marcados na afirmação: “o melhor é em pares porque um tira a dúvida do outro” (ou em quartetos, como mencionado por ela mais tarde). Apesar disto ter sido citado, devido ao fato de ter feito parte apenas da correção de atividades na aula proposta pela professora, pode-se sugerir que seria oportuno haver mais interações do tipo aluno-aluno ao longo da execução de todas as atividades. Dessa maneira, é mais provável garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem, é possível diminuir o teacher talking time, centralizar a aula no aluno, entre outros.

Por fim, o que se pode apreender da relação entre a professora e os alunos a partir do discurso desta é que se constitui em uma relação tranquila e amigável; é válido notar também que em nenhum momento a professora utiliza algum problema interpessoal entre ela e alunos, ou entre ela e outros professores para justificar prováveis impedimentos na realização do seu trabalho. Mesmo quando afirma que os alunos “são adolescentes e precisam de limites” e que às vezes falam “abobrinhas”, ela não se vale da tão comum “estereotipização” ou radicalização subjacente a quase todo discurso de professores que lidam com adolescentes (geralmente os últimos são reportados como rebeldes indomáveis e desinteressados, incapazes de aprender). No entanto, apesar de não citar impedimento quanto aos outros professores da escola, quando julga que estes possuem certa resistência ao novo e aconselha o sócio a não se envolver com eles, a professora parece demonstrar que o seu trabalho é um pouco solitário, de maneira oposta ao que se acredita ser o trabalho do professor. Recomenda-se, bem como se discute bastante, a realização de um trabalho interdisciplinar, a formação de grupos para discussão de dificuldades em comum, a partilha de ideias e estratégias que funcionaram etc. Ainda, a demora no prazo de entrega para cópias não parece consistir em empecilho para não execução das atividades, segundo a professora.

Basicamente, a impressão que fica desta entrevista é de que a professora é preocupada com sua prática e com seus alunos; parece assumir as responsabilidades de suas

escolhas, ou ao menos não as entregar nas mãos de outrem. Há outras questões que não podem ser questionadas com legitimidade por falta de aprofundamento na fala da própria professora, como, por exemplo, o tratamento dado ao texto. Porém, conforme afirmado por ela em outro momento do encontro, esta experiência demonstra e deixa marcado o quanto é importante refletir sobre a própria prática e estar consciente das suas atitudes a fim de que possam ser transformadas.

ANEXO 12 – Texto reflexivo 2 – Graduanda Brenda (sobre professora Camila)

O primeiro ponto desta entrevista que considero interessante diz respeito à diferença existente entre a escola pública e privada a qual pode ser percebida a partir da exposição da professora, quando comparada a da entrevista anterior. Estas diferenças estão relacionadas principalmente ao número de alunos em sala, a divisão dos níveis de proficiência, à disponibilidade de recursos na escola e o relacionamento com os pais.

No contexto da escola particular as turmas são divididas de acordo com a escolha do aluno pela língua inglesa ou espanhola e ainda pelo nível de proficiência nesta língua. Apesar de a professora demonstrar que considera a divisão um pouco falha e “injusta” em alguns pontos, o número de alunos nas turmas é bem reduzido e acredito que boa parte deles já vem interessada no idioma escolhido por eles para a sala de aula. Inclusive, a professora afirma que “indisciplina não é problema”. Além disso, há possibilidade de se trabalhar a produção e compreensão oral, além de ter a aula toda executada na língua-alvo quando se trata da turma avançada. Em oposição, uma das maiores queixas encontradas na escola pública, e até mesmo registrada nos documentos oficiais, está ligada à superlotação das salas de aula e à diversidade de níveis de proficiência presentes nestas.

Quanto aos recursos, há data show e computadores em todas as salas de aula (diferente da escola pública relatada anteriormente), e isto possibilita que nas aulas sejam incluídos gêneros que circulam em mídia tecnológicas atuais, como “(...) reality show/ um documentário/ uma novela/ um programa de auditório/ um jornal/ the news/ e um talk show”. Esta nova possibilidade abre espaço, no meu ponto de vista, para que haja maior motivação em sala, uma vez que os alunos estarão em contato mais direto, no aprendizado da língua, com aquilo a que têm acesso e de que participam diariamente. Isto é demonstrado pelo próprio encaminhamento que a professora dá as atividades quando escolhe iniciá-las (uma espécie de pré-leitura) mostrando estes gêneros televisivos.

No que diz respeito ao relacionamento com os pais, há uma regra estabelecida pela escola que determina ser necessário marcar um horário para falar com o professor, em contraste com a possibilidade apresentada pela professora anterior de se retirar a professora da sala de aula, no horário da aula. Penso que a primeira situação é mais satisfatória tanto por não atrapalhar uma aula, como por não expor o aluno – o que pode acontecer quando o pai

chegar à sala. Ainda, a professora afirma que outras pessoas podem interromper a aula para dar avisos e afins, no entanto, ela demonstra no que segue essa afirmação que tem consciência do caráter imprevisível de uma aula, e de que é impossível uma aula ser igual a outra.

No mais, a professora demonstra preocupação em trabalhar com o texto devido à exigência do vestibular. No entanto, não relata o trabalho com gêneros textuais da forma que seria recomendada pelos documentos (entendendo as suas funções sociais, as características estruturais, etc.). Ao mesmo tempo, o próprio livro didático traz atividades que partem do texto para a gramática, e não ao contrário. A partir disto considero que o ensino desta professora não pode ser classificado como meramente estruturalista (o que é afirmado pela própria professora), mas se encaixando na proposta dos documentos oficiais.

ANEXO 13 – Comentário escrito – Graduanda Brenda (sobre sua própria entrevista)

Ao relatar para os colegas como as aulas ministradas geralmente funcionavam, houve inicialmente um receio quanto à exposição da minha imagem de professora e do meu trabalho. Acredito que isto se deve ao fato de que me preocupo muito com o meu desempenho, considerando também essa situação específica de participar de uma entrevista. Ainda, por ser a primeira experiência de ensino, eu me sentia e me sinto (apesar de bem menos) insegura quanto aos procedimentos da sala de aula, ao que é mais eficaz para o aprendizado do aluno. Pude perceber isso na própria escolha da aula para apresentar: foi uma aula que julguei boa e que funcionou, em minha opinião.

Ao reler a entrevista, percebi que tentei simplificar ao extremo o contexto de ensino no qual estava inserida. Penso que isso aconteceu por causa do grande número de conflitos que eu tinha encarado nos meses anteriores e que haviam sido “resolvidos” na altura da entrevista. Talvez eu tenha deixado de lado na minha fala as dificuldades que surgiram na minha experiência, e que poderiam ser relatadas como instruções para o sócio. Por exemplo, não mencionei a preocupação em manter todos os alunos motivados; a dificuldade de planejar uma aula com atividades interessantes, desafiadoras e que fizessem o conteúdo circular para todos; as dificuldades em trabalhar com os textos do livro didático em sala de aula pelo tempo ser curto; os prazos apertados para cumprir conteúdo; a diversidade de faixas etárias, modos de aprender e objetivos dos alunos, entre outros. Eu poderia também ter mencionado o quanto aprendi na produção e adaptação de materiais didáticos e atividades considerando a sala de aula para alunos com deficiência visual, e o tempo que dediquei ao planejamento dessas aulas.

Ainda, observando a transcrição da entrevista com mais atenção e relembrando esse momento, acho que eu tive intenção de fazer com que o meu trabalho aparentasse ser o mais simples possível, pois era o que desejava para mim naquela época. Mas continuo a acreditar que todas as crises aconteceriam em qualquer sala de aula da qual eu fizesse parte como professora iniciante (com alunos videntes, alunos com deficiência visual, etc.), talvez de modo mais acentuado ou não, a depender do que ocorresse no desenrolar das lições. No entanto, agora mais distanciada dessa vivência, percebo que também devo ter tido intenção de dizer aos meus colegas que é realmente possível realizar esse trabalho, que ele não é mais desafiador do que qualquer outro contexto, mas tão desafiador quanto. De outro modo, poderia assustá-los.