

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL**

TAYNAN PAZ RIBEIRO DA SILVA

**O AGIR REPRESENTADO NOS DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE O  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2018

TAYNAN PAZ RIBEIRO DA SILVA

**O AGIR REPRESENTADO NOS DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE O  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Didiê Ana Ceni Denardi.

PATO BRANCO/PR

2018

S588a	<p>Silva, Taynan Paz Ribeiro da.  O agir representado nos discursos de professores sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa / Taynan Paz Ribeiro da Silva . – 2018.  120 f : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi  Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2018.  Bibliografia: f. 109 - 112.</p> <p>1. Interacionalismo simbólico. 2. Análise do discurso. 3. Professores - Formação. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Denardi, Didiê Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 22.ed. 469</p>
-------	---

Ficha Catalográfica elaborada por  
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630  
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Câmpus – Pato Branco  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Letras



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação n.º 024**

**“O Agir Representado nos Discursos de Professores sobre o Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa”**

por

**Taynan Paz Ribeiro da Silva**

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia cinco de outubro de dois mil e dezoito, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

---

**Prof.ª. Dr.ª. Didiê Ana Ceni Denardi**  
UTFPR/PB (Presidente)

---

**Pro.ª. Dr.ª. Siderlene Muniz Oliveira**  
UTFPR/DV

---

**Prof.ª. Dr.ª. Lídia Stutz**  
Unicentro/PG

---

**Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras – UTFPR

A via original devidamente assinada, encontra-se na Biblioteca da UTFPR – Câmpus Pato Branco.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha amada mãe e ao meu querido pai, por todo o amor, zelo e dedicação dispensados comigo. Obrigada por sempre apoiarem e incentivarem meus estudos, esse é o maior legado que se pode deixar a um filho. A vocês, minha eterna gratidão.

À minha estimada professora e orientadora, que, com muita sabedoria e paciência, colaborou grandemente em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Às professoras membros da banca e aos professores e colegas de mestrado pelos estudos, debates e reflexões, que tanto cooperaram para o crescimento acadêmico.

Aos professores participantes da pesquisa por contribuírem tão ricamente com este trabalho.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, por todo apoio e compreensão.

A Deus por sempre guiar meus passos.

## RESUMO

SILVA, Taynan Paz Ribeiro. **O AGIR REPRESENTADO NOS DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

Este trabalho de cunho qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994), à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012 e seguidores) buscou investigar o agir nos discursos de dois professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”, disciplina ministrada no segundo semestre de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, de uma universidade pública. Especificamente, o estudo objetiva: 1) investigar a forma que os professores gerenciam suas turmas para desenvolver as capacidades de oralidade, escrita e leitura e gramática, 2) analisar as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas, bem como 3) analisar as reflexões realizadas pelos participantes acerca das expectativas e dos desafios que eles enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Os dados foram gerados por meio de sessões de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada (CLOT, 2007; 2010) realizadas com os professores participantes, respectivamente em novembro e dezembro de 2017. O *corpus* de pesquisa para as análises é composto predominantemente pela transcrição da ACC e nos baseamos, para sua análise, no quadro de análise textual proposto pelo ISD, que nos permitiu a interpretação do contexto de produção, composto pelos contextos físicos e sociosubjetivos, bem como uma análise articulada dos níveis organizacional, enunciativo e semântico dos agires representados nos discursos dos docentes. Os resultados apontaram que os professores agem em suas respectivas turmas com o intuito de promover um espaço propício para o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao ensino de inglês e que este agir é permeado pela constante relação com os outros actantes para quem seus agires são direcionados. Em função de seus interactantes, os agires dos professores se apresentam como teleológico, regulado por normas e dramático, além de apresentar os agires individual e coletivo, em que o primeiro revela a instância responsável pela ação que eles mobilizam o seu ser integral e o segundo agir, por sua vez, é compartilhado com cinco actantes: I) agir coletivo referente aos professores participantes; II) agir coletivo referente aos professores de inglês do curso de Letras; III) agir coletivo referente aos professores do curso de Letras da universidade; IV) agir coletivo referente ao professor de maneira genérica; V) agir coletivo referente ao professor e seus alunos. Além disso, a atividade docente é mediada por instrumentos materiais e simbólicos (teorias, livros didáticos, planos de ensino, materiais multimídia ou tecnológicos), que também podem entrar em conflito com os objetivos e prescrições do professor, entretanto, as dificuldades permitem que os professores desenvolvam sua própria aprendizagem e capacidades, bem como aperfeiçoem as tipificações de sua atividade. A temática desse trabalho possui relevância no momento em que procura contribuir com uma demanda crescente no que diz respeito à compreensão de como os professores de cursos de licenciatura de línguas estrangeiras lidam com o processo de ensino e aprendizagem da língua, bem como procura contribuir na compreensão da atividade docente nos diversos aspectos que compõem esse *métier*.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo. Agir docente. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

## ABSTRACT

SILVA, Taynan Paz Ribeiro. **REPRESENTED ACT IN TEACHERS' DISCOURSES ON THE ENGLISH TEACHING–LEARNING PROCESS**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

This qualitative interpretative work (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994), in Interactionism Socio-discursive perspective (BRONCKART, 2006; 2008; 2012 and followers) attempted to investigate two teachers' discourse acts on the English language teaching-learning process in a second semester of a Portuguese-English languages teaching course, of a public university. Specifically, the study investigated the following aspects: 1) how teachers manage with their own classes to develop skills of oral production, writing, reading and grammar, 2) analyze the teachers' perceptions about the development of the students in their classes and 3) analyze the participants' reflections about the expectations and the challenges they face in the learning and teaching activity in the English Language. Data generation was carried out by means of self autoconfrontation (SC) and crossed-autoconfrontation (CA) sessions (CLOT, 2007; 2010) with two teachers who teach classes of English Language 2, in November and December 2017. Research data analysis is mainly constituted by the transcription of CA. CA analyses *was based on SDI textual analytical categories* such as the context of production, organizational, enunciative and semantic levels of participant teachers' represented discourse actions. Research results pointed to that teachers act in their respective classes in order to promote a conducive place to the development of abilities related to the English teaching activity and that this act is permeated by the constant relationship with the other actants to whom their actions are directed. The teachers' actions can be defined as *teleological, norm-regulated* and *dramaturgical* actions, besides they presenting the *individual* and *collective* action, in which the first one is responsible for the kind of action that mobilizes their integral being, and the second one in turn is shared with five actants: I) collective action concerning the participating teachers; II) collective action concerning the English teachers of the course; III) collective action concerning the teachers of the course of the university; IV) collective action concerning the teacher in a generic way; V) collective action concerning the teacher and his students. In addition, the teaching activity is mediated by material and symbolic instruments (theories, textbooks, teaching plans, multimedia or technological materials), which may also conflict with the teacher's objectives and their prescriptions. However those difficulties allow teachers to develop their own learning and skills, as well as improve the typifications of their teaching activity. The thematic of this work is relevant due to its contributions to the increasing demand related to the way language teacher educators deal with the English language teaching-learning process, as well as it tries to contribute in the teaching activity comprehension concerning different aspects that constitute this *métier*.

**KEY-WORDS:** Sociodiscursive Interactionism. Teaching act. English language teaching-learning process.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Elementos do trabalho.....	28
Figura 2 – Elementos da atividade do trabalho docente.....	32



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mundos representados .....	45
Quadro 2 – Contexto de produção textual .....	47
Quadro 3 – Tipos de discurso .....	49
Quadro 4 – Modalizações .....	50
Quadro 5 – Quadro de análise textual .....	51
Quadro 6 – Sinais usados na transcrição da ACC .....	62
Quadro 7 – Contexto de produção textual da ACC .....	67
Quadro 8 – Temática 1: Práticas de ensino de Língua Inglesa .....	69
Quadro 9 – Temática 2: Desenvolvimento dos alunos .....	91
Quadro 10 – Temática 3: Expectativas e desafios .....	97

## LISTA DE SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
IS	Interacionismo Social
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	20
<b>AGIR DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES</b> .....	20
1.1 <b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA</b> .....	20
1.1.1 Breve percurso histórico da formação continuada do professor de LI no Brasil.....	20
1.1.2 Reflexão na atividade docente .....	22
1.2 <b>CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO</b> .....	24
1.2.1 Trabalho na visão da Ergonomia e da Clínica da Atividade.....	24
1.2.2 Trabalho docente na perspectiva do ISD e na perspectiva multidisciplinar .....	29
1.2.3 Relação entre linguagem e trabalho.....	33
1.2.4 O método da AC para a compreensão do trabalho docente .....	35
1.3 <b>INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	38
1.3.1 Pressupostos epistemológicos do Interacionismo Social.....	39
1.3.2 Perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo .....	40
1.3.3 Atividade, ação e agir no desenvolvimento humano .....	42
1.3.4 Agir praxiológico e agir comunicativo .....	44
1.3.5 Quadro de análise textual do ISD .....	46
1.3.5.1 Contexto de produção dos textos .....	46
1.3.5.2 Três níveis de análise textual .....	47
1.4 <b>RESUMO DO CAPÍTULO</b> .....	51
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	53
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	53
2.1 <b>NATUREZA DA PESQUISA</b> .....	53
2.1.1 Pesquisa qualitativa.....	53
2.2 <b>CONTEXTO DO ESTUDO</b> .....	55
2.2.1 Perfil dos participantes.....	55
2.2.1.1 Professor Afonso.....	56
2.2.1.2 Professora Elena .....	56
2.2.1.3 Perfil da turma “Língua Inglesa 2” .....	56
2.2.1.4 Perfil da pesquisadora .....	57
2.3 <b>OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA</b> 58	
2.4 <b>GERAÇÃO DE DADOS</b> .....	58

2.4.1	Gravação das aulas e as autoconfrontações .....	60
2.4.2	Transcrição dos dados.....	61
2.5	ANÁLISE DOS DADOS .....	63
2.5.1	Análise da transcrição da ACC .....	63
2.6	RESUMO DO CAPÍTULO .....	63
	<b>CAPÍTULO 3</b> .....	65
	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	65
3.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	65
3.2	ANÁLISE DO AGIR DOCENTE.....	67
3.2.1	Análise de ACC nos níveis organizacional, enunciativo e semântico .....	68
2.2.1.1	Práticas de ensino da Língua Inglesa .....	68
3.2.1.2	Desenvolvimento dos alunos .....	90
3.2.1.3	Expectativas e desafios da prática docente .....	96
3.3	RESUMO DO CAPÍTULO .....	100
	<b>CAPÍTULO 4</b> .....	102
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
4.1	SÍNTESE DA PESQUISA .....	102
4.2	RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA.....	103
4.3	IMPLICACÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE PESQUISA .....	107
4.4	PERSPECTIVAS FUTURAS .....	108
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
	<b>ANEXOS</b> .....	113
	Anexo A: Transcrição da autoconfrontação cruzada:.....	113

## INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia e a expansão dos meios de comunicação mobilizam o homem contemporâneo a buscar novos conhecimentos, bem como ampliar seus horizontes, procurando conhecer novas culturas e diferentes formas de pensar e agir. E uma das necessidades do homem moderno consiste na aprendizagem de novas línguas para melhor acompanhar o desenvolvimento do mundo capitalista.

O domínio econômico, cultural, político, tecnológico dos Estados Unidos, entre outros aspectos, permitiu que a língua inglesa (LI) fosse reconhecida como língua franca, isto é, como idioma mundial de comunicação. Sua importância reflete-se em praticamente todos os setores da atividade humana, seja na comunicação, no consumo de produtos, no comportamento, seja se fazendo presente nas salas de aula de todo o mundo. Em virtude desses e outros fatores é que a Língua Inglesa também se insere nas salas de aulas do Brasil.

O ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil é oferecido em diversos contextos educacionais; em escolas públicas e particulares, institutos de idiomas e nas universidades, e seja qual for a modalidade de ensino, há um consenso nos objetivos de se ensinar inglês, que é o de propiciar ao aluno uma aprendizagem voltada para além da comunicação, mas que também propicie meios para que o aluno reconheça as diversidades culturais, sociais, linguísticas e ideológicas que permeiam a sociedade, tenha acesso a diferentes informações para que este desenvolva a capacidade de atribuir e produzir significados e tenha ações transformadoras do meio em que ele se insere (MACHADO, 2009).

Contudo, é pertinente ressaltar que o processo de implementação do ensino de línguas estrangeiras, especificamente do inglês, no ensino básico do país não aconteceu de maneira pacífica (LEFFA, 2008), uma vez que estas passaram por diversas reformulações ao longo das décadas, sendo por vezes negligenciadas ou até mesmo excluídas da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgadas em 1961 e 1971. Foi apenas a partir da LDB de 1968, que a LI, ou a escolha por uma LE que melhor atendesse às necessidades de determinada comunidade escolar, passou a ser componente curricular obrigatório na educação básica das escolas públicas brasileiras.

No que concerne ao ensino de inglês nos cursos de formação de professores, como é o caso dos cursos de licenciatura em Letras, Paiva (2005) salienta a importância e o impacto positivo das ações promovidas pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras no desenvolvimento e evolução desse curso. No entanto, a autora destaca que as

línguas estrangeiras, vinculadas aos cursos de licenciatura dupla, ainda perdem espaço para a língua materna, sendo destinada àquelas uma carga horária bem inferior a esta. Além disso, a autora demonstra preocupação nas lacunas observadas nos cursos de Letras que, muitas vezes, privilegiam o domínio do conteúdo, mas, por outro lado, não oferecem atividades curriculares diferenciadas que estimulem a reflexão sobre o processo de aprender e de ensinar uma língua estrangeira.

Todos os aspectos abordados previamente, nos levam, irremediavelmente, ao papel que o professor de língua estrangeira assume frente aos cursos de licenciatura em Letras, bem como frente às imposições, atribuições e obrigações de seu *métier* em consonância com suas próprias crenças, experiências, reflexões, ações e objetivos no exercício da docência. Tais inquietações já fazem parte de um quadro de diversas reflexões e pesquisas voltadas não só para a análise do contexto de ensino e aprendizagem de LE em sala de aula (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), mas voltados também para a reflexão do trabalho do professor em todas as dimensões que o constituem (BORGHI et al., 2008). Algumas contribuições que podemos citar são os estudos realizados na área de formação de professores e ensino de inglês, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, dentre outros) como é o caso de Muniz-Oliveira (2015), Stutz (2012), Denardi (2009) e Mazzillo (2006).

Muniz-Oliveira, em sua tese de doutoramento (2011), publicado em formato de livro em 2015, promoveu um estudo que objetivava identificar e analisar como o trabalho do professor se configura a partir de um texto produzido por uma professora de pós-graduação em situação de instrução ao sócia. A análise dos dados compreendeu o contexto de produção, os níveis organizacional, enunciativo e semântico, a partir da perspectiva do ISD, complementadas com categorias da análise do discurso de linha francesa e da teoria da enunciação. A pesquisadora realizou em suas análises um levantamento das marcas de pessoas e vozes representadas e o que elas evidenciavam acerca do trabalho docente, que, por sua vez, revelaram os diferentes planos de interação entre a professora e os colegas de trabalho ou alunos e que requerem dela modos diferenciados de agir. Além disso, a análise da linguagem produzida no texto da professora participante permitiu uma melhor compreensão do trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando a valorização dos modos de agir e as possíveis transformações desse meio de trabalho.

Stutz (2012), também em sua tese, desenvolveu um estudo com alunas/professoras em formação de um curso de Letras-Inglês, de uma universidade do Estado do Paraná, cujo objetivo consistia em analisar a relação existente entre os instrumentos utilizados na disciplina

de Estágio Supervisionado, tais como sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação, e os saberes e as capacidades docentes que subjazem as diretrizes para a formação inicial. Os resultados gerais trazidos pela pesquisadora demonstram que os alunos possuem saberes relacionados ao contexto, papel e sócio-história do trabalho docente, compreendem as prescrições nacionais, os problemas didáticos, os objetivos e as necessidades dos alunos e constroem objetivos de ensino a partir de gêneros textuais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, comunicativas e culturais dos alunos. Em suma, ao utilizar esses instrumentos de formação docente, a pesquisa buscou compreender e diminuir as lacunas existentes entre a teoria proveniente da academia ante a realidade do mundo de trabalho docente.

Denardi (2009) realizou em sua tese de doutoramento um estudo com o objetivo de investigar em que aspectos e até que ponto a prática intervencionista relacionada ao ensino da escrita pode contribuir para o desenvolvimento de professores de inglês, tanto como aprendizes, quanto como profissionais. Para isso, a pesquisadora utilizou os gêneros textuais resumo acadêmico (RA) e o planejamento de ensino (PE) de uma sequência didática em torno dos gêneros carta de pedido de ajuda e conto de fadas. Após um trabalho de sequência didática com um grupo de dez professores pertencentes à rede estadual de ensino do Estado do Paraná, em um curso de formação continuada promovido pela pesquisadora, os resultados apontaram que adotar uma perspectiva de ensino baseada nos gêneros textuais pode contribuir significativamente com o desenvolvimento do professor de língua inglesa, uma vez que requer dele a mobilização de capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva), conhecimentos teóricos, metodológicos e reflexivos durante a sua prática.

Mazzillo (2006), em sua tese de doutoramento, analisou três conjuntos de dados constituídos por nove diários de aprendizagem desenvolvidos por duas pesquisadoras, na ocasião em que estas frequentavam cursos de línguas estrangeiras. As pesquisadoras registraram o próprio processo de desenvolvimento, as impressões, as perspectivas e as dificuldades encontradas na aprendizagem das línguas. As análises apoiaram-se no quadro teórico-metodológico do ISD, composto pelas análises do nível organizacional, enunciativo e semântico, as quais permitiram chegar a uma identificação dos agires dos professores, bem como às avaliações desses agires. Os resultados gerais da pesquisa demonstram que o trabalho do professor de LE, registrado nos diários de aprendizagem das pesquisadoras, é interacional e instrumental, permeado por diferentes agires (agir de linguagem, agir com instrumentos e agir mental) e que envolve capacidades, motivos e intenções distintas. Além disso, a análise evidenciou as avaliações e representações externas sobre o trabalho docente, que, por sua vez,

incidem diretamente sobre os modelos de agir do professor, que os redirecionam em função das necessidades de seus alunos, evidenciando seu estilo profissional.

Tais pesquisas, acima descritas, a partir da perspectiva do ISD, contribuem em diferentes focos no que se refere à formação de professores, como a formação inicial no momento do estágio dos acadêmicos (Stutz, 2012), a formação continuada dos professores da educação básica (Denardi, 2009, Mazzilo, 2009) e do professor do ensino de pós-graduação (Muniz-Oliveira, 2015) e que evidenciam as especificidades do trabalho docente em diferentes contextos. Com base nessa breve discussão, elaboramos o presente estudo que busca preencher lacunas e avançar nos estudos no que se refere à temática, uma vez que nossa pesquisa se difere em seus objetivos e está voltada para a compreensão do agir do professor de língua inglesa nos anos iniciais de um curso de formação docente, bem como, buscamos analisar, por meio das percepções dos professores, as práticas pedagógicas e a influência que estas têm sobre os alunos como futuros docentes de língua inglesa.

Desse modo, o presente estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Pato Branco, objetiva analisar o agir nos discursos de dois professores de inglês sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua em suas respectivas turmas de língua inglesa, de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Todavia, a fim de melhor situar o leitor em nosso contexto de pesquisa, consideramos pertinente apresentar, também, tanto a minha trajetória quanto a deste estudo.

Conclui o Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, na UTFPR – Câmpus Pato Branco, em 2014 e, desde esse ano, atuo na rede estadual de ensino do Paraná, lecionando ambas as disciplinas. No ano de 2016 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela mesma universidade e desde o início das aulas no mestrado já me interessava pelo ensino e aprendizagem de línguas, principalmente da língua inglesa, uma vez que foi em minha formação acadêmica e é em minha atuação profissional que desenvolvi maior contato com a área. Durante esse tempo, também me despertou interesse em estudar e compreender aspectos referentes à profissão docente e às particularidades implicadas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O projeto de mestrado inicial tinha o objetivo de realizar uma pesquisa em meu âmbito de atuação profissional, isto é, no ensino de inglês em contextos específicos de algumas escolas públicas da rede estadual do Paraná. Entretanto, influenciada pelas disciplinas e discussões nas aulas do mestrado, trabalhos e artigos desenvolvidos sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das metodologias de análise do trabalho, desenvolvidos pela Clínica da Atividade, como a



autoconfrontação (AC), que, brevemente, consiste em promover momentos de reflexão entre pesquisador e trabalhador acerca do ambiente de trabalho deste, decidimos, eu e minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Didiê Ana Ceni Denardi, lançar um olhar para o contexto de um curso de formação de professores de inglês de uma universidade pública. Nesse ínterim, a fim de desenvolver melhor conhecimento do método da AC, bem como da perspectiva de análise do ISD, optei por realizar um projeto piloto que culminou na elaboração de um artigo para a disciplina de mestrado “Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas”, ministrada por minha orientadora. O artigo buscou analisar a prática de uma professora da disciplina de “Língua Inglesa 2”, ministrada em uma turma do segundo período de um Curso de Licenciatura em Letras, a partir das representações verbalizadas pela docente em uma sessão de autoconfrontação simples.

Como desde o princípio a professora se mostrou disponível, optamos por continuar a desenvolver o projeto com ela e com o contexto de ensino e aprendizagem de inglês na turma de segundo período do referido curso. Ressalta-se que o segundo período, juntamente com os primeiros e terceiros períodos, tem a peculiaridade de ser dividido em turmas espelhos e cada uma das turmas é ministrada por diferentes professores de inglês. Esse fato nos chamou bastante a atenção, uma vez que, em nossas hipóteses, poderíamos ter acesso a pontos de vistas distintos sobre um mesmo objeto, que é a maneira como cada professor desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas. Assim, estendemos o convite para participação da pesquisa ao professor da outra turma de segundo período do curso e que prontamente aceitou realizar a pesquisa conosco, mas dessa vez recorreremos às sessões de autoconfrontação cruzada.

A temática deste estudo, alicerçado nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, juntamente com os aspectos metodológicos da AC, possui relevância no momento em que também procura contribuir com uma demanda crescente em estudos relacionados à sala de aula e seus participantes, de modo mais particular, no que diz respeito à compreensão de como o professor de curso de Licenciatura de Língua Inglesa lida com o processo de ensino e aprendizagem do idioma, bem como para a compreensão da atividade docente nos diversos aspectos que compõem seu *métier*. Desse modo, justifica-se o escopo deste trabalho, que busca trazer reflexões e contribuições aos professores de língua inglesa, não só do contexto universitário onde o estudo se desenvolveu, mas também em prol do professor de língua inglesa que atua em cursos de formação de professores de modo geral.

Por conseguinte, temos como objetivo geral investigar o agir representado nos discursos de dois professores da disciplina “Língua Inglesa 2”, sobre o processo de ensino e

aprendizagem de inglês em suas turmas do segundo período, de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Os objetivos específicos são: 1) investigar a forma que os professores gerenciam suas turmas para desenvolver as capacidades<sup>1</sup> de oralidade, escrita e leitura e gramática; 2) analisar as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas; e 3) analisar as expectativas de trabalho e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Por meio dos objetivos supracitados, podemos elencar as seguintes perguntas que orientam nossa pesquisa: Pergunta geral: Quais são os agires representados nos discursos dos dois professores sobre o ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”? Já as perguntas específicas são: 1) De que forma os professores participantes gerenciam suas turmas e trabalham os conteúdos curriculares a fim de desenvolver as capacidades de leitura, escrita e oralidade em seus alunos?; 2) Quais as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas?; e 3) Quais as expectativas e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

Assim sendo, nosso estudo de natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994), fundamenta-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2004; 2009, para citar alguns), aliado aos pressupostos teóricos que embasam o método da autoconfrontação (AMIGUES, 2004, CLOT, 2007, 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002), bem como contempla estudos de outros pesquisadores no que concerne à formação de professores de língua inglesa.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, além desta introdução. O Capítulo 1 discorre sobre os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa e está disposto em três seções. A primeira seção discute sobre o principal objeto de nosso estudo, que é a formação de professores de língua inglesa no Brasil e demais concepções trazidas por pesquisadores referentes às práticas reflexivas na atividade docente (LEFFA, 2008, STUTZ, 2012, ZEICHNER, 1993, entre outros pesquisadores). Em seguida, na segunda seção, trazemos considerações acerca do trabalho de modo geral e, especificamente, o trabalho docente, advindos dos pressupostos teóricos da Ergonomia, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), além disso, tratamos do método da autoconfrontação

---

<sup>1</sup> O ISD sugere que a utilização do termo *capacidade* para se referir a aspectos do desenvolvimento da linguagem no contexto de sala de aula, pois se exige do indivíduo inserido na dimensão de aprendizagem a sua participação prática nesse processo (CRISTÓVÃO, 2009).

desenvolvido pela Clínica da Atividade, que tem o objetivo de realizar análises e provocar alterações nos meios profissionais (AMIGUES, 2004, BRONCKART, 2006; 2008; 2012, CLOT 2007; 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FERREIRA, 2000; 2008, MACHADO; BRONCKART, 2009, MACHADO, 2007, SOUZA-E-SILVA, 2004, entre outros). A terceira e última seção é direcionada às discussões epistemológicas acerca do ISD e trata da importância da linguagem no desenvolvimento humano, traz aspectos referentes às formas de agir humanas e discute, também, sobre o quadro de análise textual proposto pelo ISD (BRONCKART, 2006; 2008; 2012 e seguidores).

No Capítulo 2 apresentamos a metodologia utilizada na condução da pesquisa; delineando-a sob a perspectiva qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), descrevemos o contexto de estudo, bem como o perfil dos professores participantes, da turma que faz parte da disciplina de “Língua Inglesa 2” do Curso de Letras e da pesquisadora. Além disso, retomamos os objetivos e as perguntas de pesquisa a partir da perspectiva do ISD. Também apresentamos os procedimentos metodológicos para a coleta e geração dos dados, tal como as categorias para a análise dos dados, com base no modelo de análise textual do ISD, que contempla a interpretação do contexto de produção (contextos físico e sociossubjetivo), do nível organizacional (plano global do texto), do nível enunciativo (marcas de pessoas, marcas de vozes e modalizações) e do nível semântico (reinterpretação do agir a partir de conceitos chave do ISD).

O Capítulo 3 apresenta as discussões e as análises do conjunto de dados constituído predominantemente pelos excertos selecionados da transcrição da sessão de autoconfrontação cruzada realizada com os professores participantes. O capítulo está dividido em duas grandes seções, em que, na primeira, discorreremos sobre o contexto de produção textual, que contempla os contextos físicos e sociossubjetivos; e, na segunda, apresentamos uma análise articulada dos níveis organizacional, enunciativo e semântico, no que tange à compreensão do modo como os professores verbalizam o seu próprio agir no ensino de inglês em suas respectivas turmas de segundo período, a fim de desenvolver as capacidades de oralidade, escrita e leitura, bem como as percepções evidenciadas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento de seus alunos em suas respectivas aulas; e também evidenciamos quais são as expectativas e os desafios que eles enfrentam em sua atividade.

Por fim, no Capítulo 4, tecemos as considerações finais acerca do estudo apresentado, sintetizando todo o processo da pesquisa, desde seus pressupostos teóricos, objetivos, metodologia e resultados obtidos, a fim de responder nossas perguntas de pesquisa. Ademais,

discutimos brevemente sobre as implicações pedagógicas, as contribuições que se espera com este trabalho, bem como sobre suas limitações e pesquisas futuras.

Esperamos, desse modo, contribuir com reflexões acerca do trabalho docente no que concerne ao ensino e aprendizagem de língua inglesa; em um contexto mais amplo, aos professores de língua estrangeira no ensino superior e, em um contexto mais específico, esperamos contribuir de alguma forma com os professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, provocando neles reflexões sobre suas práticas pedagógicas nas turmas investigadas para a presente pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### AGIR DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES

O objetivo deste capítulo é apresentar a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que orientam este trabalho, que se organiza em três macros seções. Primeiramente, discutiremos sobre o objeto de nossa pesquisa, isto é, apresentaremos linhas gerais sobre o percurso histórico da formação de professores de Língua Inglesa no Brasil, bem como demais concepções trazidas por pesquisadores referentes à reflexividade na atividade docente (LEFFA, 2008, STUTZ, 2012, ZEICHNER, 1993, DENARDI, 2009 entre outros pesquisadores); em seguida, na segunda seção, versaremos sobre o trabalho de modo geral, e mais especificamente, o trabalho docente e o método da autoconfrontação, que é utilizado para sua compreensão (AMIGUES, 2004, CLOT, 2007, 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002, FERREIRA, 2000; 2008, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2004; 2009, SOUZA-E-SILVA, 2004); a terceira e última seção, será destinada à apresentação da perspectiva do ISD, destacando a importância da linguagem para as análises do agir, bem como o quadro de análise textual (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, e seguidores).

#### 1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Uma vez que esta pesquisa pretende investigar o agir de dois professores de inglês em um curso de Letras, torna-se imprescindível, tecermos algumas considerações acerca da situação da questão da formação de professores de língua estrangeira (LE), mais especificamente de língua inglesa (LI), no contexto brasileiro. Desse modo, serão apresentadas, nesta seção, linhas gerais no que se refere ao percurso histórico da formação do professor de Língua Inglesa no Brasil, bem como apresentar aspectos sobre a reflexividade na atividade docente.

##### 1.1.1 Breve percurso histórico da formação continuada do professor de LI no Brasil

As profundas transformações da sociedade contemporânea, marcada principalmente pela globalização, que pode ser definida como uma complexa rede de intercâmbio de mercadorias, capitais, informações e ideias entre os vários países e que ocasiona as

transformações econômicas, políticas, sociais e culturais de ordem global (LEFFA, 2008), também trouxe mudanças paradigmáticas no tocante à área da educação.

Para que os indivíduos modernos se mantenham atualizados em um mundo que, dia após dia, apresenta novas faces de modernização e progresso, tornou-se imprescindível a expansão na aprendizagem de novas línguas. A língua inglesa, nesse contexto, se apresenta como detentora dessa capacidade de comunicação e alcance global, uma vez que, sendo os Estados Unidos da América, possessor dos domínios econômico, tecnológico, cultural e político, fez com que a língua inglesa transcendesse qualquer barreira demográfica ou cultural, vindo a ocupar o cargo de idioma mundial de comunicação.

Por esses e outros motivos, cabe às escolas a tarefa de preparar um sujeito crítico e atento às novas realidades, bem como ao professor o papel fundamental na transição de todo esse processo. No contexto universitário, a responsabilidade também recai sobre os cursos de formação de professores de língua estrangeira e no papel imbuído aos professores que nesses contextos atuam. Tal apontamento se apresenta como o cerne deste estudo, sobre o qual discutiremos ao longo do trabalho. Para tanto, debater sobre a formação do professor de línguas estrangeiras implica em compreender não só os possíveis encaminhamentos e reflexos da preparação docente na sociedade, mas também em compreender os demais aspectos que subjazem a formação de professores de língua, tais como acadêmicos, político-pedagógicos e também históricos (LEFFA, 2008). Desse modo, discutiremos em um primeiro momento, mesmo que brevemente, os aspectos sócio-históricos, ou ainda, as condições que permearam desde os primórdios do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, para que assim seja possível uma compreensão mais clara e abrangente dos reflexos que ainda abarcam o ensino destas línguas, com especial, enfoque na língua inglesa.

Entretantes, Stutz (2012) comenta que, na época do Brasil Colônia, os mestres formados tinham o objetivo de catequizar os índios e, nesse período, o ensino de línguas focava o grego e o latim. Somente em meados dos anos 1930, com a criação da Faculdade de Filosofia é que de fato foi dado um maior enfoque no que concerne à formação dos professores, de modo que esses profissionais eram preparados para compor o quadro de docentes de segundo grau para formar alunos atuantes no mercado de trabalho (STUTZ, 2012). Outro marco significativo na história da formação docente aconteceu na década de 1960, quando foi estabelecido um currículo mínimo para o curso de Letras e focado no ensino de uma única língua estrangeira, em vez de cinco, como era anteriormente, além do português. É a partir da promulgação dessa lei que se inicia de fato o formato dos cursos de Letras Português – Inglês e outras LEs (STUTZ, 2012). Somente no final dos anos 1980 é que

se desenvolveram estudos voltados para a formação docente enquanto prática social, isto é, que ampliavam a formação do professor para questões pedagógicas, mas que também envolviam questões políticas e sociais. Telles e Osório (1999) salientam que é preciso levar em conta que o conhecimento do professor construído nas práticas sociais interfere diretamente em todos os aspectos de ensinar. Além disso, os autores comentam que o conhecimento do docente deve ser, ao mesmo tempo, pessoal e prático, que envolve, por sua vez, as experiências do professor realizadas subjetiva ou socialmente, consciente ou inconscientemente, uma vez que, ao agir, o professor deixa transparecer o seu conhecimento prático pessoal em ação. A década de 1990 caracteriza-se como a década da reflexão na formação de professores, em que se desenvolveram no Brasil e no mundo estudos e pesquisas voltadas à reflexão da prática docente, que será explanada na próxima subseção, 1.1.2.

Concluimos esta subseção refletindo que o processo histórico da formação docente, de uma perspectiva positivista, isto é, desassociada dos contextos socioculturais, passa para uma perspectiva sociointeracionista, que compreende que a formação e a prática docente são intrínsecas às práticas sociais, isto é, são envoltas por aspectos pedagógicos, políticos, sociais, históricos e culturais. Além disso, encerramos com uma citação muito pertinente de Leffa (2008) que comenta sobre as diferenças entre treinar e formar um professor. Enquanto que no treinamento o professor concebe os conhecimentos técnicos sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica, a formação “busca a reflexão e o motivo porque uma ação é feita da maneira que é feita [...]. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além” (LEFFA, 2008, p. 355). Desse modo, a subseção a seguir, abordará estudos referentes à reflexividade na atividade docente.

### 1.1.2 Reflexão na atividade docente

Nas últimas décadas, a sala de aula tem sido objeto de extensas pesquisas sob os mais diferentes enfoques, como, por exemplo, a compreensão das práticas educacionais, a aprendizagem escolar e a eficácia no ensino. No que diz respeito à formação de professores, e todas as dimensões que a constituem, havia a preocupação em diminuir as diferenças entre a teoria e prática, currículos, metodologias de ensino, interação etc. (BORGHI *et al.*, 2008).

A emergência de pesquisas voltadas para o trabalho do professor surgiu com grande ênfase em meados da década de 1990, em que diversos autores (Van Manen, 1977; Grimmatt, 1990; Smyth, 1992; Bartlet, 1990, para citar alguns), desenvolveram estudos sobre a reflexão na atividade docente, que objetivavam auxiliar o próprio docente na tomada de consciência

dos reais motivos e intenções de determinada teoria, metodologia, quais os objetivos, as ideologias que subjazem sua prática, os interesses a quem ela serve e como todos esses aspectos, em conjunto, refletem em sua prática.

Desse modo, os estudos contemporâneos que visam a promover uma atividade docente reflexiva têm proporcionado diversas contribuições, bem como têm se tornado objeto de intensos debates entre os pesquisadores. Pimenta (2002) comenta que, para nos referirmos ao termo *reflexão*, é necessário, primeiramente, realizar uma distinção entre reflexão como adjetivo, definido como o atributo humano, e reflexão como conceito, que se refere ao “movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Borghi *et al.* (2008) traçam um panorama geral sobre o processo reflexivo, destacando alguns pesquisadores com diferentes abordagens metodológicas para a promoção da reflexão. Citando Van Manen (1977), os autores descrevem os três níveis de reflexão, que servem como parâmetro para diversos outros autores: *Reflexão técnica*: relaciona-se à aplicação, eficiência e eficácia do conhecimento técnico/teórico para atingir determinados fins. *Reflexão prática*: é o entendimento dos pressupostos teóricos/metodológicos que embasam a atividade e suas consequências para o aluno. *Reflexão crítica*: engloba as duas reflexões e preocupa-se com as questões éticas e morais envolvidas no processo educacional, suas consequências sociais e o desenvolvimento de maior autonomia para os praticantes. A reflexão crítica é tida como um aspecto particular do processo mais amplo da reflexão e diferencia-se das demais reflexões, pois, enquanto a primeira preocupa-se com a reconstrução individual e coletiva da prática educacional, as demais enfocam na reflexão como experiência individual em torno da própria prática.

Hodiernamente, termos como “reflexão crítica”, “ensino reflexivo”, vem ganhando cada vez mais espaço nos debates referentes à formação docente e às formas de ensino. Zeichner (1993) comenta que esse movimento objetiva o reconhecimento do professor como o protagonista de sua própria atividade, como “profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores” (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Para que a aprendizagem e o ensino promovam transformações tanto na escola quanto na sociedade, Denardi (2011) também salienta que é necessário que a prática docente seja pautada na reflexão crítica, de modo a buscar “equidade e justiça social”. Assim, a autora sugere as dimensões reflexivas, caracterizadas como reflexões sobre os conhecimentos desenvolvidos à medida que o professor expande sua consciência crítica: epistemológica:



refere-se à reflexão sobre o conhecimento sobre gêneros textuais; ontológica: refere-se à reflexão sobre o entendimento do contexto de ensino-aprendizagem; pedagógica: refere-se à reflexão sobre as práticas de ensino; linguística: refere-se à reflexão sobre o conhecimento da e sobre a linguagem; axiológica: refere-se à reflexão sobre os valores de ensino e do contexto de ensino. Válido ressaltar que a reflexão na atividade docente não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores, mas, antes, objetiva prepará-los para assumir uma postura reflexiva em relação a seu trabalho e às condições sociais, éticas e morais que o influenciam (ZEICHNER, 1993).

A atividade docente, ou ainda, a atividade docente do professor de línguas estrangeiras, conforme salientamos anteriormente, passou por um complexo processo de implementação e reformulação ao longo dos anos no país e, atualmente, é crescente o interesse pelas particularidades desse campo de trabalho nas pesquisas acadêmicas. De acordo com Bronckart (2006) a definição da docência como trabalho é uma questão relativamente nova nos debates teóricos e foi possível por meio da evolução das didáticas das disciplinas em sua relação com as perspectivas teóricas e metodológicas abordadas pela ergonomia e Clínica da Atividade. Tais e outros aspectos serão abordados e discutidos a seguir, na seção 1.2, que traz contribuições teóricas acerca do trabalho de modo geral e, mais especificamente, do trabalho docente.

## 1.2 CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO

Nesta seção serão apresentadas algumas noções sobre trabalho, a partir das perspectivas teóricas da Ergonomia do Trabalho (FERREIRA, 2000; 2008, AMIGUES, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT 2007; 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, MACHADO; BRONCKART, 2004; 2009, MACHADO, 2007, SOUZA-E-SILVA, 2004), e, a partir dessas, apresentaremos uma visão interdisciplinar sobre o trabalho docente especificamente.

### 1.2.1 Trabalho na visão da Ergonomia e da Clínica da Atividade

Ferreira (2000) comenta que, a partir das percepções ergonômicas, o trabalho é considerado um objeto teórico em reconstrução, multidimensional e polissêmico e que seus conceitos não estão prontos e acabados, mas são repensados e reformulados à medida que as pesquisas avançam.

Bronckart (2008) nos auxilia ao apresentar um esboço histórico no que se refere à definição de trabalho, o qual, destaca, foi sendo reconstruído ao longo dos séculos. Com a emergência do capitalismo mercantil e industrial, o trabalho consolidou-se como uma instituição dominante, organizada em postos de trabalho, pelo qual os indivíduos vendem sua força de trabalho. A consolidação do trabalho como organização econômica-social “exigiu processos implícitos ou informais de análise do trabalho” (BRONCKART, 2008, p. 95). Tais processos desenvolveram uma dualidade duradoura na concepção daquilo que é considerado trabalho:

De um lado, os proprietários e/ou conceptores das empresas definem as condições de uma atividade econômica rentável e propõem modos de organização do trabalho em diversos setores, empregos e tarefas; de outro, os assalariados das empresas “vivem” seu agir nesse quadro como um trabalho sobre o qual constroem representações e avaliações, para o qual mobilizam, por vontade própria ou obrigatoriamente, uma parte de seus recursos comportamentais e psíquico-mentais. Por isso, a problemática da análise do trabalho se defronta continuamente com a coexistência desses dois níveis e com a considerável distância que há entre elas (BRONCKART, 2008, p. 95).

Desse modo, as primeiras formas de análise do trabalho voltadas para o ponto de vista dos empregadores surgiram com a *Organização Científica do Trabalho*, desenvolvida por Taylor no século XX, cujos métodos e procedimentos buscavam separar a organização do trabalho entre aquele que concebe e prepara o trabalho, o perito; e aquele que o realiza, o executante (SOUZA-E-SILVA, 2004), bem como desenvolver a máxima rentabilidade do trabalhador no menor tempo possível, de modo a ajustar o trabalhador ao trabalho (BRONCKART, 2008). Todavia, tal administração científica do trabalho não apresentou bons resultados, uma vez que, além de apresentar danos causados pelo esforço excessivo, os trabalhadores não desenvolviam competências no trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Nesse ínterim, surgem na Inglaterra e na França, nos anos finais da década de 1940, os estudos da Ergonomia como forma de reação ao taylorismo, que, de modo geral, centravam-se no desenvolvimento da saúde e da segurança dos trabalhadores (BRONCKART, 2008). Ferreira (2008) destaca, entretanto, duas correntes da Ergonomia: uma denominada como *human factor engineering*, de origem anglo-saxônica, e com o objetivo de desenvolver a efetividade e eficiência no trabalho; e a outra denominada de Ergonomia da Atividade (*ergonomie de l'activité*), de origem francófona, com o intuito de promover melhorias das condições de trabalho, visando ao bem-estar do trabalhador.

Para a Ergonomia da Atividade, o trabalho se constitui como sua principal fonte de conhecimento e o destaca como uma atividade mediadora entre o homem e o meio. Essa área

de estudo concentra dois conceitos principais: 1) *trabalho prescrito*: compreendido pelas *tarefas*, isto é, o conjunto de normas e ações que o trabalhador deve realizar definido pelas instituições hierarquicamente superiores; e 2) *trabalho realizado*: correspondente à *atividade*, que, por sua vez, remete aos “processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (AMIGUES, 2004, p. 40). Em suma, o trabalho realizado evidencia o esforço físico e mental do trabalhador, suas experiências e conhecimentos mobilizados em prol dos objetivos do trabalho.

Embora não seja diretamente observável, a atividade pode ser inferida a partir da ação realizada, isso quer dizer que é justamente na situação de realização da atividade e nos desdobramentos de suas tensões, que o trabalhador poderá se desenvolver pessoal e profissionalmente (AMIGUES, 2004). Tal situação evidencia, portanto, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Um exemplo comum que podemos citar desse processo no que concerne ao trabalho docente, especificamente ao trabalho dos professores participantes desta pesquisa, cuja atividade se desenvolve no ensino superior, é o fato de que eles, além de seguirem as normas e prescrições de instâncias superiores, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, prescrevem a si mesmos ações para a realização de seu trabalho, isto é, organizam sistematicamente os conteúdos a serem trabalhados durante todo o semestre letivo em um documento nominado *plano de ensino*. Mas é somente na realização concreta da atividade que os professores saberão se haverá a necessidade de ajustar as prescrições, repensá-las, modificá-las ou até descartá-las, em virtude das necessidades dos alunos ou das demandas extras da instituição.

É a partir dessa perspectiva da tradição ergonômica de linha francesa, que a Clínica da Atividade, vertente da Psicologia Clínica do Trabalho, também contribui com a análise do trabalho, pautada nas transformações das situações de trabalho, bem como no desenvolvimento humano a fim de expandir o poder de agir dos trabalhadores (CLOT; FAÏTA, 2000). Nesse sentido, a Clínica da Atividade se debruça sob as perspectivas do gênero e do estilo.

A questão do gênero para Clot e Faïta (2000) é retomada a partir dos gêneros do discurso de Bakhtin, definidos, de acordo com este autor, como formas relativamente estáveis de enunciados e inscritos em um meio histórico e socialmente construídos que permitem a interação verbal. Bakhtin (1997, p. 303) comenta que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo

da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, trata-se, portanto, de um conjunto de enunciados disponíveis e a que se pode recorrer de acordo com dada situação de interação.

Partindo dessa premissa, Clot e Faïta (2000) designam o gênero da atividade ou gênero profissional, que se caracteriza por ser um conjunto de repertórios de ações ou de modos de agir de um meio profissional, de modo que “se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 36). Assim, o gênero profissional abrange as regras de vida e de ofício que um dado meio nos convida a realizar e a não realizar, considerando-as como incongruentes ou inadequadas, é, por fim, “o sistema social das atividades reconhecidas ou interditas num meio profissional dado” (CLOT, 2007, p. 50).

Embora o gênero profissional agrupe ações e características comuns de determinado meio de trabalho, a Clínica da Atividade ressalta o seu caráter conflituoso, considerando-o como uma arena de significações, uma vez que o trabalhador está o tempo todo conflitando e redirecionando o agir para a realização de sua atividade, em função de seus objetivos, de suas prescrições, em relação com os outros com quem ele interage etc.

Para a Clínica da Atividade é justamente nesses conflitos evidenciados na realização da atividade que se revela a característica do estilo pessoal dos trabalhadores, que, conforme apontam Clot e Faïta (2000), caracteriza-se como “a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 36). Essa recriação do gênero implica as estratégias de adaptação na realização da atividade e não apenas à mera execução das tarefas prescritas pelo próprio trabalhador, pelo coletivo de trabalho ou pelas instituições. As recriações estilísticas, aliadas ao bom domínio do gênero profissional, permitem que este permaneça vivo e se recrie como instrumento da ação. Visto por esse lado, quanto mais um sujeito consegue manejar e ter variados pontos de contato com um gênero profissional, mais rico e flexível é o seu manejo, e conseqüentemente o seu estilo e, assim, o gênero profissional se torna vivo não só no presente e no passado, mas promove uma memória para predizer, que assegura “aos sujeitos uma maneira de ser, uma permanência através de evoluções do trabalho que ele permite então ‘digerir’ ou antecipar” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 40).

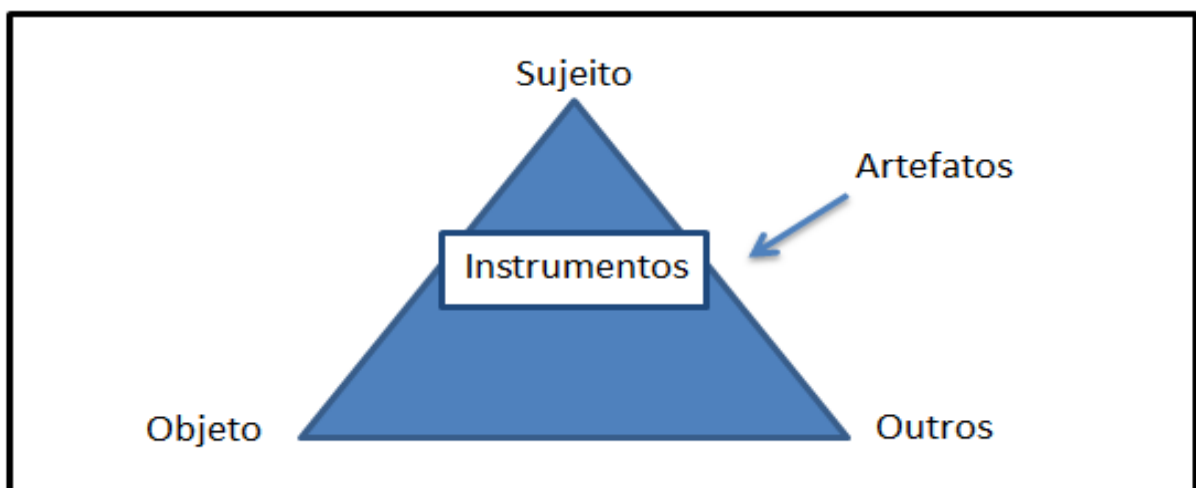
A realização de uma atividade de trabalho marcada pelo gênero profissional e desenvolvida pelo estilo, no entanto, pode sofrer bloqueios de ordem externas ou internas, isto é, por vezes, a organização do trabalho não fornece os recursos e instrumentos necessários para que o trabalhador se dedique à sua atividade, que o impede de exercer suas

responsabilidades, gerando, assim, situações patogênicas de trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000). Em outras palavras, ao ter a atividade contrariada ou impedida, o sujeito se encontra afligido pela amputação do seu poder de agir, gerando, por sua vez insatisfação, desmotivação, sofrimento ou até mesmo adoecimento e abandono de seu campo de atuação. É, nesse viés, portanto, que a Clínica da Atividade se debruça e desenvolve o conceito do *real da atividade*, caracterizado como “aquilo que não se faz, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2007, p. 116), em suma, é o trabalho que não é visto, que revela os agires implícitos, o possível e o impossível na realização da atividade.

A unidade de análise do trabalho, segundo Clot (2007), é definida a partir da concepção do trabalho como uma atividade triplamente dirigida em situação real, isto é, “ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (CLOT, 2007, p. 97). Ainda, a relação entre o *sujeito* trabalhador, os *outros* que interagem com ele e o *objeto* de seu trabalho é intermediada pelos *artefatos* materiais ou simbólicos disponibilizados socialmente (no caso do trabalho docente: quadro, giz, livros didáticos, teorias etc.), que quando apropriados pelo trabalhador, tornam-se verdadeiros *instrumentos* para seu agir (MACHADO, 2007).

Tais aspetos podem ser observados na Figura 1, que serve de aporte para qualquer atividade de trabalho.

Figura 1 – Elementos do trabalho



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 37).

Com o intuito de trazer outras contribuições na definição de trabalho de modo geral, e baseados nos aportes supracitados, Machado e Bronckart (2009) apontam, ainda, que a

atividade do trabalho: a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.); b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos; d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito); e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas; f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos de agir” específicos de cada *métier*.

Ressaltamos, ainda, que a relação evidenciada na tríade, bem como nas demais definições apontadas acima, possui caráter conflituoso, pois conforme pontua Clot (2007, p. 99), a “atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta”. De modo prático, podemos exemplificar tal assertiva, com a seguinte ilustração; um professor que, orientado pelas prescrições superiores, bem como por suas próprias, eventualmente irá se deparar com alterações no curso de sua atividade, permeado pela influência de seus outros interactantes, uma vez que ele terá que atender às necessidades específicas de seus alunos (dúvidas, desmotivação, imprevistos etc.), atender a demandas da instituição (eventos, conteúdos extras etc.), sofrer com a falta de instrumentos necessários ao agir (material didático ou tecnológico, por exemplo) ou até mesmo poderá enfrentar conflitos consigo mesmo na deliberação de um conteúdo ou de uma teoria em detrimento de outra, e é precisamente nesses momentos que se pode revelar o real da atividade, isto é, o trabalho pensado, desejado, possível e impossível no curso da atividade.

Uma vez que as noções de trabalho supracitadas servem de aporte para a compreensão de qualquer atividade de trabalho, na subseção a seguir, 1.2.2, traremos discussões acerca do trabalho docente especificamente, nos utilizando, para isso, de uma perspectiva multidisciplinar, isto é, das definições abordadas pela ergonomia e pela Clínica da Atividade, relacionadas com as perspectivas do ISD.

### 1.2.2 Trabalho docente na perspectiva do ISD e na perspectiva multidisciplinar

A fim de desenvolver um trabalho contínuo no que diz respeito à compreensão da realidade da atividade educacional, torna-se importante ressaltar as características que o ISD atribui ao trabalho docente.

Bronckart (2006) comenta que a questão do *trabalho docente* é uma discussão relativamente nova nos debates teóricos, uma vez que, o crescente interesse e busca pela

compreensão do contexto educacional se dá pela evolução natural das didáticas das disciplinas, principalmente pela didática das línguas e, também, pela recente relação entre o campo da didática das disciplinas com a ergonomia e/ou análise do trabalho.

Para ilustrar tal evolução educacional, Bronckart (2006) atenta para o fato de que as escolas europeias, desde a sua implantação, sofreram constantes reformas, fossem elas com o intuito de se adaptar às exigências sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas da época, fossem com as mudanças curriculares, disciplinares, interacionais etc. Durante algum tempo, os saberes e conhecimentos ensinados pelas escolas eram baseados e aplicados a partir das pesquisas científicas, ou seja, havia uma aplicabilidade do conhecimento técnico e científico que, além de desconsiderar o contexto geral da comunidade, da escola, dos programas e dos alunos, não era repensado e reformulado a partir de uma transposição didática adequada (BRONCKART, 2006).

A partir dos anos 60-70 surgiram as *didáticas das disciplinas escolares* que objetivavam enfrentar os problemas de transposição do conhecimento científico para o conhecimento didático-pedagógico, a partir de uma tríade de pesquisa: a) primeiramente analisava-se o estado de ensino de uma determinada disciplina (história, organização, objetivos etc.); b) em seguida, havia uma análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referência; c) por último, realizavam-se pesquisas e intervenções com o intuito de melhorar a qualidade no ensino, por meio da aplicação do conhecimento científico adaptado e didatizado, considerando, ainda, o contexto e os objetivos de cada escola ou programa.

Ainda em Bronckart (2006), no que diz respeito ao ensino de línguas, foram desenvolvidos e aplicados projetos que englobavam desde a organização dos objetivos das aulas, planificação temporal e conhecimentos a serem ensinados, passando pela elaboração de materiais didáticos, de planos de aula e de sequências didáticas, até chegar à avaliação de aprendizagem dos alunos. Os projetos de ensino de línguas, naturalmente, também passaram por reformulações e assim novas preocupações surgiram, as quais questionavam acerca da real aplicabilidade e da efetividade dos projetos, tanto pelos professores, quanto no desenvolvimento nos alunos. Assim, instaurou-se uma nova fase de trabalhos didáticos que objetivava analisar o que de fato ocorria nas salas de aulas, como o projeto era recebido e desenvolvido na prática e como os conteúdos eram assimilados pelos alunos.

Bronckart (2006) sinaliza que diversas pesquisas foram realizadas com esse intuito, que detectavam uma mesma problemática: a discrepância entre o projeto e a realidade, representando a dificuldade não só dos alunos, mas também dos próprios professores. Tais

reorientações didáticas foram reforçadas pelos aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade, que compreendem a relação entre trabalho prescrito, trabalho real e real da atividade, conforme apontado anteriormente, no item 1.2.1.

Desse modo, de acordo com Machado (2007) justifica-se a coerência teórica estabelecida entre o ISD e as Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade), no que diz respeito às análises do trabalho docente, uma vez que estas partem, também, das concepções da abordagem marxiana do trabalho, da vigotskiana do desenvolvimento e da sócio-discursiva da linguagem<sup>2</sup>, evidenciando-se, assim, uma perspectiva multidisciplinar comum entre as teorias.

Amigues (2004) comenta que a atividade docente dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais, buscando, nesse ínterim, “meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor” (AMIGUES, 2004, p. 41). Para agir o professor estabelece relações entre vários objetos que constituem sua atividade, tais como as prescrições, o coletivo (específico: professores da disciplina, da turma, da escola etc., ou amplo: o da profissão), as regras do ofício e as ferramentas (AMIGUES, 2004). Souza-e-Silva (2004) comenta que a atividade do professor é definida a partir de uma cascata hierárquica, desde como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Também, Machado e Bronckart (2009) e Machado (2007) definem algumas características do trabalho docente, destacando o papel do professor como *sujeito*, que age em um meio, que é o seu *objeto*, na sua relação com os *outros* (alunos, pais, colegas, equipe pedagógica etc.), mediado por *artefatos materiais ou simbólicos* (teorias, livros didáticos, materiais tecnológicos etc.) criados e disponibilizados socialmente, dos quais ele se apropria, transformando-os em *instrumentos* para o seu agir e sendo por eles transformados. A atividade docente também é *prefigurada* pelo próprio trabalhador, de modo que ele mesmo irá estabelecer prescrições para a realização de seu trabalho, bem como *conflituosa*, pois o trabalhador está o tempo todo realizando escolhas e redirecionando o seu agir.

Além disso, a atividade docente não se encontra isolada (MACHADO, 2007), isto é, ela está situada em um *sistema de ensino específico* (escola), inserida em um *sistema*

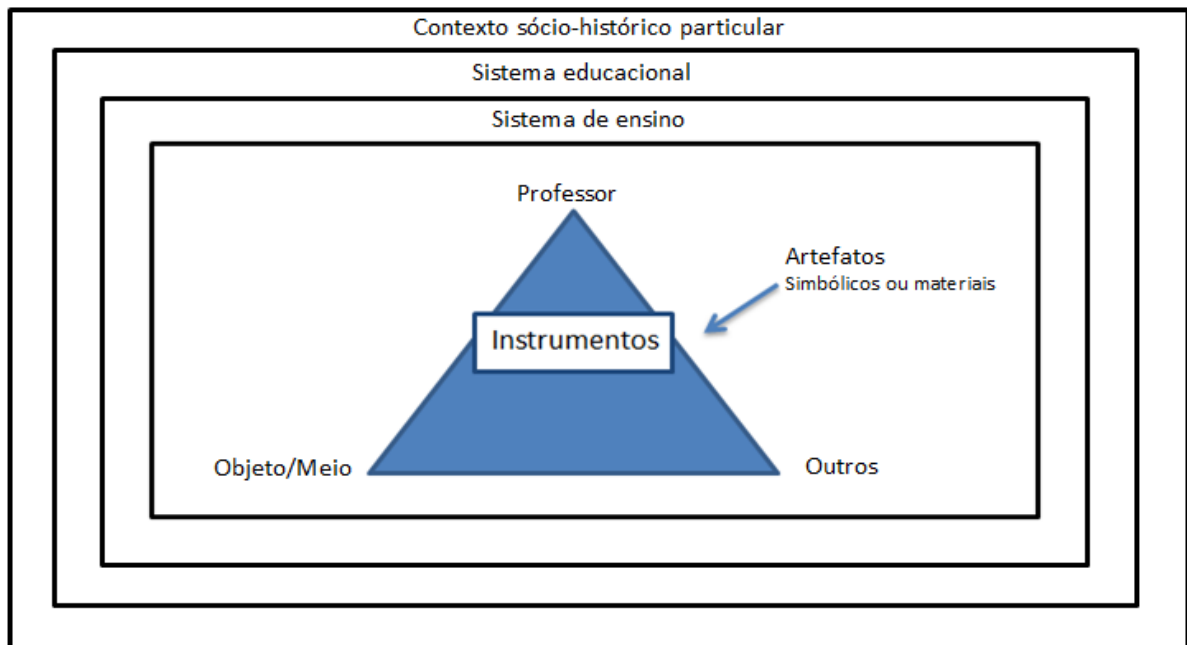
---

<sup>2</sup> Machado (2008) explica que a abordagem marxiana é inspirada na definição de trabalho conceituada por Marx e Engels no século XIX, de que o trabalho é considerado a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, isto é, é uma atividade fundadora do humano e do social. A abordagem vigotskiana postula que o desenvolvimento cognitivo humano é sócio, histórico e culturalmente construído. A abordagem sócio-discursiva entende que a linguagem é fator organizador do funcionamento e desenvolvimento humano.



*educacional* (sob os cuidados dos governos municipais, estaduais e/ou federais), bem como incluída em um contexto *sócio-histórico particular*, tanto micro, como a comunidade escolar; quanto macro, como a sociedade brasileira. De acordo com Stutz (2012), a relação entre uma instituição de ensino e os sistemas em que está inserida, também sofre tensão, uma vez que, conforme aponta a autora, a elaboração de conteúdos ou materiais didáticos feito pelos professores dependerá das necessidades e capacidades dos alunos provenientes desses contextos específicos, que, por sua vez, pode ocasionar conflitos entre a instituição e outras demandas sociais, por exemplo. Essas características apresentam-se resumidas na figura a seguir:

Figura 2 – Elementos da atividade do trabalho docente



Fonte: Machado (2007).

Machado e Bronckart (2009) salientam, ainda, que o *objeto* do trabalho do professor não é apenas o de auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou ainda de transformar os modos de pensar, agir e de se expressar dos alunos, mas antes é o de promover um “meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a eles correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39), de modo que o aluno tenha capacidade de agir e transformar o meio/realidade na qual vive.

### 1.2.3 Relação entre linguagem e trabalho

A linguagem, de acordo com o ISD, não se configura somente como um meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos e emoções), mas é também o instrumento fundador e organizador desses processos (BRONCKART, 2012).

Bronckart (2012) destaca que a linguagem “teria emergido sob o efeito de uma negociação prática das pretensões das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (BRONCKART, 2012, p. 33). As produções sonoras originais resultantes dos acordos estabelecidos entre os humanos a fim de organizar suas ações, bem como assegurar sua sobrevivência, ao serem compartilhadas socialmente foram adquirindo significações que buscavam representar aspectos do meio, o que designou-se por signos<sup>3</sup> (BRONCKART, 2012). Para Bronckart (2012, p. 33), os signos “teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda comunicáveis”.

De acordo com o autor, os interlocutores envolvidos em um processo comunicativo produzem textos, caracterizados como unidades de produção de linguagem que veiculam “uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p. 71). Entretanto, a produção de um texto por um agente comunicativo não implica apenas a mobilização de signos e palavras pertencentes a uma língua natural, dispostas de modos coesos e coerentes. Para Bronckart (2012), quando empreende um agir comunicativo, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimento de que é a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos). Os textos produzidos pelo agente nesse agir, por sua vez, atendem a diversos objetivos determinados por diferentes contextos sociais e históricos em que se inserem os interlocutores e que também dependem de alguns fatores como decisões particulares do produtor, regras do sistema da língua, etc. (BRONCKART, 2012).

---

<sup>3</sup> De acordo com Bronckart (2012, p. 33) signo remete à acepção saussureana do termo. Para Saussure, o signo é composto pelo significante, que é a imagem acústica de um signo linguístico (grafia + som) e significado, que é o conceito transmitido pelo significante.

Um dos grandes engajamentos enunciativos (de linguagem) empreendidos pelos seres humanos e que promove as produções textuais ocorre justamente em seu meio de atuação profissional. Nesse sentido, Machado e Bronckart (2004) compreendem a importância de se

analisar os textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói na e sobre uma determinada atividade (no nosso caso, no e sobre o trabalho educacional) para compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha (MACHADO; BRONCKART, 2004, p. 136).

Assim, a fim de realizar a análise do trabalho docente por meio da linguagem, Machado e Bronckart (2004) partem da denominação de análise das práticas discursivas no trabalho a partir de Lacoste, que, conforme aponta Nouroudine (2002), podem ser caracterizadas das seguintes maneiras: a) *linguagem como trabalho*: possui certa complexidade, pois é composta por diferentes dimensões: econômica, social, jurídica, etc. e pode ser entendida em três níveis diferentes: i) as falas que o trabalhador dirige aos colegas envolvidos na atividade, com finalidade de executar o trabalho; ii) as falas relativamente explícitas que o trabalhador dirige a si próprio no momento da atividade; iii) ‘mínimo dialógico’, isto é, é a expressão de um pensamento ou um julgamento simultâneo ao realizar a atividade, sem necessariamente utilizar o recurso da palavra; b) *linguagem no trabalho*: parcela de linguagem que não participa diretamente da atividade específica por meio do qual um operador ou coletivo concretiza uma situação de trabalho, podendo expressar conteúdos de natureza variada; e c) *linguagem sobre o trabalho*: pode ser entendida como a linguagem que interpreta o trabalho realizado, por exemplo, quando membros de um coletivo de trabalho evocam a atividade realizada para comentá-la/avaliá-la, não se configurando como uma linguagem de exclusividade do pesquisador. Tais denominações foram reelaboradas à luz do ISD e são apresentadas da seguinte maneira (MACHADO, 2008): a) *Textos prefigurativos*: são os textos produzidos anteriormente ao agir de trabalho; b) *Textos produzidos em situação de trabalho*: são os textos produzidos no decorrer da ação do trabalho; c) *Textos avaliativos ou interpretativos*: são os textos produzidos posteriormente à situação de ação do trabalho.

Em nosso estudo, buscamos apreender o agir dos professores a partir dos textos avaliativos ou interpretativos, isto é, aqueles produzidos posteriormente à ação de trabalho, pois, além de abarcar a perspectiva da autoconfrontação, acreditamos que, para compreender de modo o agir dos sujeitos trabalhadores, é necessário ir além das observações da conduta humana explícita, tornando-se necessário compreender como ele age a partir da análise de suas próprias produções textuais (Bronckart, 2008). Nessa perspectiva, Faïta (2002) também

corroborar com essa aceção, ao salientar que, para compreender as situações e os conflitos vivenciados no trabalho, tornou-se necessário recorrer aos sujeitos trabalhadores a fim de analisar o modo como pensam, agem e desenvolvem estratégias para ampliar o seu poder de ação, justificando, assim, a importância da linguagem para a compreensão do trabalho docente.

Bronckart (2008) salienta que, ao se analisar as produções verbais nas diversas situações que envolvem o trabalho, há de se levar em conta de que estas

se constituem como uma atividade autônoma, que implica escolhas de conteúdos e de modalidades de expressões e que, portanto, embora os enunciados observados possam relatar aspectos significativos do agir no trabalho, eles também são, necessariamente, formatações desse agir significante, que levam inelutavelmente à sua transformação ou à sua reconfiguração (BRONCKART, 2008, p. 107).

Machado (2008) também salienta sobre a importância de se interpretar os textos produzidos sobre e no trabalho docente, uma vez que essas análises permitem que se compreenda, cada vez mais, a atividade docente e, conseqüentemente, o próprio professor, pois este é envolto por uma complexidade que não nos permite defini-lo como mero executor de prescrições.

#### 1.2.4 O método da AC para a compreensão do trabalho docente

Conforme elucidado nas seções anteriores, o ISD estabelece um vínculo teórico com a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, de modo que tais correntes teóricas evidenciam uma preocupação com a análise das situações de trabalho, a fim de desenvolver uma melhoria das condições de trabalho e da saúde do professor.

Retomando os aportes previamente comentados e estabelecendo ligação com o trabalho docente, o *trabalho prescrito* constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior a sua realização efetiva; contemplando, assim, as leis, os parâmetros e diretrizes curriculares, os planos de trabalho, o manual do professor, os regulamentos institucionais etc. A expressão *trabalho real* designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos professores em uma situação concreta, isto é, as ações efetivamente realizadas em sala de aula (BRONCKART, 2006) e o *real da atividade*, por sua vez, evidencia o trabalho que não é visto, ou seja, aquilo que não é feito, o que se tenta e se deseja fazer.

O real da atividade, portanto, opera na intersecção entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, entre aquilo que se precisa fazer, o que se faz de fato e o que não foi feito ou se queria ter feito. Desse modo, para aceder ao real da atividade, promover maior consciência no trabalhador sobre o seu próprio trabalho e ampliar o seu poder de agir, a Clínica da Atividade desenvolve abordagens focadas nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos presentes em uma situação de trabalho em conjunto com o pesquisador, neste caso, o psicólogo do trabalho. É nesse movimento dialógico estabelecido entre o locutor e o(s) outro(s) em uma situação de ação que o trabalhador pode avaliar, questionar e reformular o seu próprio agir para cumprir com as funções e responsabilidades do trabalho.

O principal instrumento de pesquisa e de análise do trabalho elaborado pela Clínica da Atividade é denominado de *autoconfrontação* (AC). A AC permite que o trabalhador observe a si mesmo através de imagens e passe a fazer parte de um movimento dialógico, com o objetivo de levá-lo a refletir sobre seu trabalho.

De acordo com Borghi *et al.* (2008), as pesquisas realizadas pela Clínica da Atividade utilizando o método da AC, originalmente, eram feitas a partir de um convite feito por um coletivo de profissionais a um especialista ou psicólogo do trabalho, a fim de que este fizesse uma intervenção naquele meio sobre uma demanda específica. Atualmente, é válido ressaltar, que adaptações foram realizadas em pesquisas conduzidas com a AC no Brasil, sobretudo, as acadêmicas. Assim, o pesquisador que atua em contextos educacionais com finalidade de investigação científica do trabalho do professor, comumente, é quem tem a iniciativa da realização da pesquisa; o contexto de pesquisa é o espaço escolar/acadêmico e as etapas podem ser trabalhadas de modos diferenciados, em função do objetivo da pesquisa.

Podemos descrever a AC em diversas fases e etapas (CLOT, 2010), que, por sua vez, serão apresentadas sinteticamente da seguinte maneira: *1ª fase*: a) constituição de um coletivo de profissionais voluntários; b) observação das situações de trabalho; c) determinação da sequência de atividade a ser gravada; *2ª fase*: a) gravação em vídeo de uma sequência de atividade, onde é evidenciado o gênero de atividade a ser analisado; b) autoconfrontação simples (ACS), no qual o profissional, na presença do pesquisador, assiste e comenta os trechos gravados; c) autoconfrontação cruzada (ACC), momento da confrontação desse profissional com o vídeo dos trechos gravados, na presença do pesquisador e um colega de trabalho que já se confrontou, também, com as imagens de sua própria atividade; *3ª fase*: momento de deslocar as confrontações a outros estágios, isto é, compartilhar com o coletivo de trabalho dos participantes.

A realização da AC em um coletivo de trabalho, entretanto, não visa a fornecer uma explicação externa dada pelo pesquisador ou a uma simples descrição do vivido pelo sujeito, mas a uma análise que associa explicação e compreensão dessa atividade re-descrita em um novo contexto (CLOT, 2007). A linguagem, nesse contexto de AC, não é apenas um meio de verbalização da ação, mas uma atividade em seu sentido pleno nas situações de trabalho (CLOT, 2007).

No que diz respeito a ACS, momento em que o pesquisador se reúne individualmente com o profissional, Clot (2010) destaca a intenção de compreender a relação entre atividade e discurso dos trabalhadores, de modo a propor

[...] um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro [...]. O vivido, revivido em uma situação transformada, troca de lugar na atividade do sujeito. De objeto, ele se converte em meio. Nesse deslocamento, não há vivido anterior. Descobre-se que ele continua vivo, que não é somente o que havia acontecido ou o que se havia feito, mas o que não chegou a acontecer ou o que não se fez e que, eventualmente, poderia ter sido feito. (CLOT, 2010, p. 253).

Assim sendo, o profissional confrontado vivencia uma nova situação de comunicação e materializa, por meio da linguagem, as representações acerca de sua própria atividade, bem como da atividade como um todo, permitindo lançar novos olhares e transformações no trabalho.

No que concerne à ACC, de acordo com Clot (2010), momento em que dois colegas comentam a atividade um do outro na mesma situação de trabalho, podem surgir controvérsias, uma vez que “ao comparar suas maneiras de fazer ou dizer na situação observada, os profissionais encontram bem depressa diferenças, às vezes, importantes para eles” (CLOT, 2010, p. 256). Tais diferenças podem abranger situações que não foram abordadas na ACS e que surgem ao confrontar o par profissional na ACC, permitindo um maior acesso à atividade. Conforme salienta Faïta e Vieira (2003, p. 34) “a autoconfrontação simples, mobilizada na confrontação cruzada, enriquece os comentários de digressões metacognitivas e metalingüísticas, de antecipações sobre o decorrer do processo de trabalho observado”, pois ocorre uma mudança de interlocutor da primeira fase para esta segunda; se antes era o profissional junto ao pesquisador, agora o profissional volta o seu olhar e também o seu dizer não só ao pesquisador, mas, principalmente, ao par do seu coletivo de trabalho; conforme salienta Clot (2007, p. 135), “a mudança de destinatário da análise modifica a análise”.

As diferenças evidenciadas nos enunciados produzidos pelo profissional a partir do outro, pesquisador ou par, de acordo com Clot (2010, p. 135), não podem ser considerados obstáculos, pois o sujeito irá buscar em seu interlocutor uma forma de agir sobre ele, isto é, “de uma ou de outra maneira, ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la”. Assim, a análise realizada na ACC entra em uma nova fase, que permite que o pesquisador observe os estilos de cada sujeito trabalhador em relação ao gênero profissional como um todo.

A terceira e última fase se refere à extensão ao coletivo de trabalho, momento em que o pesquisador, juntamente com o par de profissionais que participaram da ACS e da ACC, reúne-se com o seu coletivo de trabalho e promovem discussões acerca das AC realizadas. Para Clot (2007, p. 136), essa fase pode ser chamada de filtragem da experiência profissional, uma vez que “estabelece-se um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem, e por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem”, evidenciando, nesse interim, uma atividade dirigida para si.

Nesse sentido, ao compreender o contexto de atuação do professor e o processo de reorganização e reelaboração do trabalho, o ISD, juntamente com os aspectos metodológicos da AC, busca contribuir com a concepção de ensino em sua dimensão de trabalho a partir de uma abordagem discursiva, isto é, na relação entre linguagem e trabalho educacional (MACHADO, 2009) e permitir que o professor verbalize aspectos de sua atividade que vão além daquilo que é visto, evidenciando o real da atividade, que, por sua vez, busca não só compreender cada vez mais a atividade docente em seus mais diferentes aspectos, como também contribuir para efetivas melhorias nesse processo. A linguagem, nessa perspectiva, possui grande importância para o ISD, que a toma como ponto evolutivo e de desenvolvimento humano, bem como também permite compreender as demais ações e atividades humanas e os indivíduos que delas participam, conforme discorreremos na seção 1.3 a seguir.

### 1.3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

De modo geral, o ISD foi desenvolvido por Jean-Paul Bronckart, entre outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas (Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly), da Universidade de Genebra nos anos 1980. Atualmente no contexto de universidades brasileiras, o ISD conta com pesquisadores e grupos de pesquisas pertencentes

ao ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), dentre outros pesquisadores<sup>4</sup>.

Machado e Lousada (2013) e Machado (2004) comentam que as pesquisas realizadas no contexto brasileiro têm-se voltado para a análise de diferentes situações que configuram o trabalho do professor como o ensino e aprendizagem de línguas, formação inicial e contínua dos professores, ênfase no ensino como trabalho, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e reflexão dessas áreas de trabalho. Ressaltamos que, uma vez que o ISD rege nossa proposta de trabalho, torna-se necessário estabelecer algumas linhas gerais sobre a epistemologia que orienta esse quadro teórico: o Interacionismo Social (IS).

### 1.3.1 Pressupostos epistemológicos do Interacionismo Social

O IS faz parte do quadro epistemológico das correntes da filosofia e das ciências humanas, que têm em comum

[...] o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2012, p. 21).

O IS se interessa pelas condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social na espécie humana e as formas de interação de caráter semiótico, assim como elabora uma análise aprofundada desses aspectos. Em outras palavras, trata dos “processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objetos de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos” (BRONCKART, 2012, p. 22), transformando-os em pessoas conscientes de sua identidade que colaboram para o desenvolvimento do universo que os envolve.

Desse modo, ressaltaremos aqui três ideias que fundamentam os princípios do interacionismo. A primeira diz respeito à questão do *desenvolvimento humano* que, por sua vez, está implicada sob três princípios: 1) *materialismo*: compreende que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e os objetos que nele se encontram são realidades materiais; 2) *monismo*: a concepção de objetos físicos ou psíquicos apresenta apenas diferenças fenomenológicas e não diferenças de essência, pois tudo é matéria; 3)

---

<sup>4</sup> Conforme mencionado na Introdução desta pesquisa, citamos algumas pesquisadoras que desenvolvem estudos na área: Muniz-Oliveira (2015) Stutz (2012), Denardi (2009) e Mazzillo (2006).



*evolucionismo*: no decorrer da evolução do universo, a matéria deu origem a objetos cada vez mais complexos, de modo que estes produzem mecanismos para sua própria organização.

A segunda ideia, por sua vez, encontra-se relacionada a primeira e versa sobre a *dialética*, destacando a compreensão da evolução humana a partir de uma linha histórica indireta e descontínua. Não se negligencia as dimensões biológicas e cognitivas do desenvolvimento humano, conforme abordado em Piaget, mas os toma como ponto evolutivo, isto é, a organização das atividades coletivas possibilitaram as emergências das produções linguageiras (BRONCKART, 2006).

A terceira ideia rejeita a concepção essencialista do ser humano, de modo que a apreensão do funcionamento humano seja realizada a partir de uma perspectiva genética, “pois não se pode compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou o seu vir-a-ser” (BRONCKART, 2006, p. 111). Ainda, Bronckart (2006; 2008; 2012) destaca as contribuições de diversos autores provenientes das Ciências Sociais para o interacionismo social, tais como os pressupostos de Spinoza, Marx, Vigotski, Saussure, Volochinov, Bakhtin, entre outros estudiosos, ressaltando a relação do desenvolvimento humano em seus contextos físicos, do pensamento, da sociedade e da linguagem.

### 1.3.2 Perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo

De acordo com Bronckart (2008; 2012), é a partir dos princípios dos estudos dos autores das Ciências Sociais supracitados e, principalmente, a partir da obra de Vigotski que se desenvolve o quadro teórico do ISD, ao considerar a linguagem como fator fundamental do desenvolvimento humano. Seguindo esses pressupostos, Bronckart (2008) propõe o programa de pesquisa no qual se desenvolve o ISD, organizado a partir de um método de análise descendente que envolve três etapas: a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; o estudo dos processos de mediação sociosemióticos; e a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e seu desenvolvimento ao longo da vida.

A análise dos elementos específicos do ambiente humano é o primeiro trabalho a ser desenvolvido e possui quatro elementos principais: 1) *atividades coletivas*: são as condutas dos membros da espécie humana que vão além das exigências imediatas de sobrevivência, uma vez que organizam os aspectos das relações entre os indivíduos e o meio, sendo divididas, portanto, em atividades não-verbais (ou praxiológicas) e atividades linguageiras; 2)

*formações sociais*: são as formas concretas de organização da atividade humana, geram as regras, normas, valores etc. As formações sociais podem ser conflituosas, uma vez que organizam as classes sociais e determinam o papel dos indivíduos na sociedade; 3) *textos*: produções empíricas das atividades de linguagem a partir da exploração dos recursos de uma língua natural. Os textos se distribuem em gêneros e são socialmente indexados; 4) *mundos representados* (mundos formais): são produtos de operações de descontextualização e generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam. Inspirado em Habermas, Bronckart (2008; 2012) propõe a hipótese de que eles são de três tipos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

A análise dos processos de mediação sociossemióticos diz respeito aos processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a transmissão e a reprodução dos pré-construídos coletivos (BRONCKART, 2008). Esses processos são apresentados em três conjuntos: 1) *processos de educação informal*: por meio do qual os adultos integram os recém-chegados aos grupos sociais, abrangem as normas, os valores sociais e transmissão de conhecimento sobre os mundos formais; 2) *processos de educação formal*: referem-se à dimensão didática e pedagógica, abrangem os conhecimentos e a formação das pessoas, 3) *processos de transação social*: se desenvolvem nas interações cotidianas, permitem as interações entre as pessoas, bem como evoluem as práticas e conhecimento de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos.

É importante destacar e relacionar aqui que a formação inicial de professores de inglês, contexto do estudo de nossa pesquisa, envolve os três conjuntos dos processos de mediação sociossemióticos apontadas pelo ISD. No que tange aos processos de educação informal e transações sociais, o professor aprende de forma natural, ou seja, constrói conceitos espontâneos através da observação das práticas de seus professores enquanto aluno já em seus primeiros anos na escola; enquanto que, nos processos de educação formal, o professor se apropria de conceitos metodológicos e científicos, a fim de desenvolver-se como profissional para atuar em seu campo de atuação. Vigotski comenta que desde as primeiras explorações no mundo, a criança desenvolve conceitos e percepções espontâneas a seu respeito, contudo, é a partir da observação da natureza, de sua experimentação e interpretação rigorosa é que se chegam aos conceitos científicos; tais conceitos, por sua vez, são perpassados a partir da mediação do outro, que incorpora a criança no mundo em um complexo processo (CARAÚBAS, 2010). Assim, para Vigotski, desde a mais tenra idade, estamos inclusos em um movimento dialético de aprendizagem e desenvolvimento que nos acompanha por toda a vida, seja em casa com os nossos pais ou responsáveis, aprendendo a

comer, a falar, a caminhar; na escola, aprendendo a ler, a escrever, conhecendo os objetos de estudos das mais diversas disciplinas; na universidade, continuando os estudos teóricos e práticos e desenvolvendo aptidões profissionais; e também na relação com as outras pessoas, conhecendo, compreendendo e convivendo com outras formas de pensar, de agir, de viver, em que todos esses aspectos somados às nossas experiências nos capacita e nos desenvolve cada vez mais.

O terceiro e último nível de análise envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produzem no desenvolvimento das pessoas, distribuídos em três campos de investigação: 1) condições de emergência do pensamento consciente, resultante da interiorização dos signos linguageiros, tais como o meio humano os apresenta; 2) análise das condições de desenvolvimento posterior das pessoas, isto é, o desenvolvimento do pensamento, do conhecimento e das capacidades de agir; 3) análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação dos pré-construídos coletivos.

Importante salientar, que, conforme aponta Bronckart (2008), esses três níveis de análise estão inseridos em um movimento dialógico permanente, isto é, os pré-construídos humanos, ao mesmo tempo em que desenvolvem as pessoas em particular, permitem que estas alimentem, modifiquem, contestem continuamente os pré-construídos coletivos. Além disso, o modelo de análise acima exposto vai muito além da capacidade de pesquisa do ISD, pois envolve problemáticas que já foram tratadas por outros autores (BRONCKART, 2008). Para além da análise em sua dimensão epistêmica supracitada, Bronckart (2008) também apresenta uma dimensão ergológica, isto é, voltada para a dimensão das práticas. Assim, o autor amplia suas discussões no que se refere a aspectos voltados à interpretação do agir, a partir da análise do trabalho, da linguagem e do desenvolvimento humano. Bronckart (2006) propõe um quadro nocional geral que descreve os termos relativos ao “fazer” humano, no que se refere ao agir, atividade, ação.

### 1.3.3 Atividade, ação e agir no desenvolvimento humano

Conforme apontamos anteriormente, Bronckart (2006; 2008) define trabalho, em um sentido amplo e comum, como um tipo de atividade própria da espécie humana, que organiza as interações humanas, estabelece relações hierárquicas e promove a produção de bens materiais e, para uma compreensão ainda mais abrangente, Bronckart (2006; 2008) destaca a necessidade de se definir o que se entende por *atividade*, denominada como todas as manifestações, comportamentos, condutas realizadas todos os dias pelos seres humanos.

Para isso, Bronckart (2006) realiza uma discussão sobre alguns conceitos teórico-metodológicos entre os pensadores que focam, principalmente, nas teorias sobre o estatuto dos conhecimentos humanos e seu desenvolvimento, em detrimento das teorias sobre as condições de operacionalização desses conhecimentos nas práticas humanas.

Embora Bronckart (2006) traga essa problemática, ele apresenta três abordagens representativas que buscam preencher a lacuna anteriormente citada: 1) *Filosofia da ação*: reformulada por Habermas a partir de Wittgenstein e Anscombe, realiza uma diferenciação entre “acontecimentos”, que são produzidos pela natureza, e “ações”, intervenções deliberadas de um agente humano a partir de um motivo/razão, intenção e capacidade física, que determinam a responsabilidade da ação a esse indivíduo. Tais elementos são propriedades psíquicas de um sujeito na realização de determinada ação e que não podem ser observadas antes dela acontecer; 2) *Teoria da atividade*: oriunda dos trabalhos de Leontiev (1979), essa teoria dá ênfase ao coletivo do agir humano, ou seja, ao longo de sua evolução social, os seres humanos desenvolveram formas de interação, ou de *atividades*, que mediavam e organizavam o coletivo. Assim, as normas e convenções de ordem coletivas e sociais regulam e restringem a atividade individual; 3) A terceira abordagem, proposta por Bühler (1934) e Schütz (1998), apresenta-se como uma *convergência entre as correntes anteriores*, que apresenta e dá protagonismo ao sujeito da ação, chamado-o de “piloto”, entretanto, suas ações estão submetidas a um sistema de restrições, resultando em uma ação final que nem sempre coincide com a intenção da ação inicial.

A partir dessas três concepções, Bronckart (2008) estabelece uma definição geral para os termos agir, atividade e ação, inscritas no quadro do ISD e que são utilizadas neste trabalho, em que 1) *Agir* (ou agir-referente): designa qualquer comportamento ativo de uma organismo; qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos (um exemplo de agir é o trabalho, o qual é decomposto em tarefas); 2) *Atividade*: leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado; 3) *Ação*: leitura do agir que implica as mesmas dimensões da atividade, porém, por uma pessoa em particular.

No que se refere ao *plano motivacional*, Bronckart (2006; 2008) identifica os determinantes externos, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações e os motivos, que são as razões do agir interiorizadas por uma pessoa. No *plano da intencionalidade*, distinguem-se as *finalidades*, que são de origem coletiva e socialmente validadas e as *intenções*, definidas como os fins do agir, interiorizadas por uma pessoa em particular.

No *plano dos recursos para o agir*, encontram-se os *instrumentos*, podendo ser as ferramentas materiais e as tipificações do agir socialmente disponíveis; e as *capacidades*, constituídas pelos recursos mentais e comportamentais de uma pessoa em particular. Ainda Bronckart (2006) define os termos *actante*: qualquer pessoa implicada no agir-referente; *ator*: quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo do agir, atribuindo-lhe capacidades, motivos e intenções; e *agente*: quando nenhuma dessas propriedades é atribuída ao actante.

Na análise a ser sistematizada no capítulo 3, referente à análise de dados desta dissertação, nos valem dessas categorias: *agir, atividade, ação, actante, agente, ator, plano motivacional, plano da intencionalidade e recursos para o agir*.

#### 1.3.4 Agir praxiológico e agir comunicativo

Inicialmente, as atividades colaborativas humanas tinham o intuito de garantir a sobrevivência, a nutrição, a reprodução etc., isto é, as atividades coletivas. A evolução humana, destacando a liberação das mãos nesse processo, permitiu o manejo e a produção de instrumentos, os quais estenderam as capacidades comportamentais humanas. A exploração desses instrumentos trouxe a necessidade de um mecanismo que estabelecesse acordos sobre o contexto de atividade, isto é, a linguagem (BRONCKART 2008; 2012). Assim sendo, Bronckart (2006; 2008; 2012) destaca que os seres humanos possuem duas categorias de agir, denominadas por ele de agir praxiológico (ou geral) e agir comunicativo (ou de linguagem).

Partindo da teoria da atividade humana de Habermas, Bronckart (2006) nos apresenta concepções da organização do agir. O princípio dessa teoria “é o de que qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas” (BRONCKART, 2006, p. 21-22) os quais recebem a alcunha de mundos formais ou mundos representados. A fim de elucidar esses conceitos, apresentamos uma síntese desses mundos, no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Mundos representados

<b>Toda atividade se desenvolve em um <u>mundo físico</u></b> ↓	<b>Toda atividade se desenvolve em um <u>quadro de regras e valores sociais</u> de um grupo em particular</b> ↓	<b>Toda atividade mobiliza pessoas dotadas de <u>características privadas</u> (habilidades, eficiências, coragem) e de <u>conhecimentos coletivos</u></b> ↓
Os conhecimentos sobre esse universo material constituem o MUNDO OBJETIVO ↓	Os conhecimentos coletivos sobre essas regras constituem o MUNDO SOCIAL ↓	Os produtos desses processos constituem o MUNDO SUBJETIVO ↓
O agir possui pretensões à verdade dos conhecimentos (eficácia na intervenção do mundo) ↓	O agir possui pretensões à conformidade em relação às regras ↓	O agir possui pretensão à autenticidade e sinceridade em relação ao que se mostra de si mesmo ↓
<b>AGIR TELEOLÓGICO / AGIR ESTRATÉGICO</b>	<b>AGIR REGULADO POR NORMAS</b>	<b>AGIR DRAMATÚRGICO</b>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012).

Portanto, partindo desse pressuposto, Bronckart (2008; 2012) diferencia a definição desses agires da seguinte maneira: *agir praxiológico* relaciona-se à realização das atividades coletivas e visa a produzir um efeito nas três dimensões do agir formulados por Habermas, compreendidas pelo agir teleológico, agir regulado por normas e o agir dramaturgico; e o *agir comunicativo* (ou de linguagem) corresponde ao agir verbal, uma atividade comunicativa estritamente humana, que se articula às atividades coletivas do agir praxiológico e estabelece um acordo para as realizações sociais, embora não vise a produzir diretamente um efeitos nos mundos (BRONCKART, 2008).

O agir comunicativo e a atividade comunicativa, de acordo com Bronckart (2012), são realizados a partir da criação de textos, designados como uma unidade comunicativa co-dependente do quadro da atividade linguageira que veicula uma mensagem linguisticamente organizada, a partir dos recursos de uma língua natural e que produz um efeito de coerência sobre seu destinatário (BRONCKART, 2012). Os textos, além de serem produtos da atividade humana e possibilitarem a comunicação e interação do homem com o mundo, são organizados em gêneros textuais, isto é, em um conjunto de textos que apresentam certa estabilidade em sua forma e conteúdo temático e que se organizam em intertextos disponibilizados socialmente. Entretanto, é importante ressaltar que os gêneros de texto ainda se apresentam de modo muito vago e divergente, pois estes sofrem adaptações a partir dos objetivos, necessidades e contexto sociohistórico de cada produtor textual, destacando-se, assim, o caráter adaptativo dos gêneros, que tendem desaparecer, reaparecer, modificar etc. (BRONCKART, 2012). Desse modo, ao empreenderem uma ação comunicativa, os

indivíduos recorrem aos gêneros textuais e realizam uma decisão estratégica, ou seja, escolhem o modelo de texto que mais lhe parece pertinente à finalidade da situação de comunicação e realiza adaptações de acordo com suas decisões particulares, resultando em um novo texto empírico. Desse modo, Bronckart (2008) salienta que qualquer texto pode vir a ser objeto da interpretação do agir dos indivíduos e compreender, assim, as atividades humanas.

É com base nesses preceitos que o ISD desenvolve sua metodologia de análise textual a partir dos textos produzidos em uma atividade comunicativa, que, por sua vez é utilizada em nosso contexto de pesquisa e que será explicitada a seguir.

### 1.3.5 Quadro de análise textual do ISD

Para uma análise global dos textos produzidos anteriores à atividade de trabalho, em situação de trabalho ou posteriormente à situação de trabalho, é necessária uma metodologia de interpretação da ordem da compreensão ou da hermenêutica (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015) que esteja de acordo com os princípios teóricos do ISD. Assim, Machado e Bronckart (2009) propõem um método de análise de textos que incidem sobre dois aspectos:

- a) a identificação do contexto de produção dos textos;
- b) os três níveis de análise textual: o organizacional, o enunciativo e o semântico.

#### 1.3.5.1 Contexto de produção dos textos

O contexto de produção de textos, de acordo com Bronckart (2012), congrega um conjunto de fatores que podem exercer influência na organização de um texto, os quais são apresentados em dois conjuntos: o primeiro, refere-se ao mundo físico; e o segundo, ao mundo social e subjetivo.

O primeiro conjunto da produção textual envolve um comportamento verbal concreto, pois todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, isto é, situa-se nas coordenadas do espaço e do tempo, que abrange: o lugar de produção; o momento de produção; o emissor/produtor e o receptor. No segundo conjunto, a produção textual se insere na interação comunicativa e implica o mundo social, constituído pelas normas, regras, valores, e mundo subjetivo, que revela a imagem que o agente dá de si ao agir (BRONCKART, 2012). Assim, o contexto sociossubjetivo leva em conta: o lugar social (instituição da produção textual: escola, mídia, família etc.); a posição social do emissor; a

posição social do receptor e o(s) objetivo(s). Tais aspectos foram sintetizados e apresentados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Contexto de produção textual

Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
<b>Lugar de produção:</b> contexto físico da produção textual.	<b>Lugar social:</b> instituição ou modo de interação onde o texto é produzido.
<b>Momento de produção:</b> extensão do tempo durante a produção textual.	<b>Posição social do emissor:</b> papel social desempenhado pelo emissor, <u>enunciador</u> .
<b>Emissor:</b> pessoa(s) ou máquina que produz fisicamente o texto oral ou escrito.	<b>Posição social do receptor:</b> papel social desempenhado pelo receptor: <u>destinatário</u> .
<b>Receptor:</b> pessoa(s) que recebe(m) o texto.	<b>Objetivos:</b> ponto de vista do enunciador e os possíveis efeitos que produz no destinatário.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012).

Além disso, Machado e Bronckart (2009) apresentam outros aspectos que podem ser levados em conta na análise do contexto de produção dos textos, que são: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado; o suporte em que o texto é veiculado; o contexto linguageiro imediato, isto é, o(s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado; e o intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes das análises.

### 1.3.5.2 Três níveis de análise textual

De acordo com Machado e Bronckart (2009), os estudos mais recentes do ISD abordam os três níveis de análises textuais da seguinte forma: o organizacional, o enunciativo e o semântico, todos como pertencentes à análise textual/discursiva. Embora nem todos os aspectos sejam utilizados na análise dos dados, pensamos ser pertinente apresentar a seguir, mesmo que brevemente, todos os aspectos abordados por Bronckart para a análise textual.

O *nível organizacional* se refere às análises que identificam o plano global do texto, os tipos de sequência, os tipos de discursos e os mecanismos de textualização (MACHADO; BRONCKART, 2009). O *plano global* se refere à organização do conteúdo temático e mostra-se visível no processo de leitura, podendo ser codificado em um resumo (BRONCKART, 2012). Para isso, são utilizados diferentes índices linguísticos, peritextuais, cotextuais e os conhecimentos prévios acerca do gênero ao qual o texto pertence (MACHADO; BRONCKART, 2009). No que tange ao agir, o plano geral pode permitir uma primeira identificação dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano, as fases



da tarefa tematizada ou quais os actantes são colocados em cena. A análise do plano global, de acordo com Bronckart (2008), pode seguir duas formas: 1) segmentos de orientação temática (SOT): denominados como aqueles que introduzem ou iniciam um tema, em nosso caso, consideramos aqueles produzidos inicialmente pela interveniente; e 2) segmentos de tratamento temático (STT): segmentos que apresentam uma resposta em relação à questão apresentada pelo SOT, em nosso caso, referem-se aos segmentos realizados pelos participantes da pesquisa que dão continuidade à temática iniciada pela interveniente.

Os *tipos de sequência* designam os “modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral de texto” (BRONCKART, 2012, p. 121), ou seja, organizam a sequência do conteúdo temático do texto em sequências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, injuntivas etc. Os *tipos de discurso* são formas linguísticas identificáveis nos segmentos textuais e que traduzem a construção das coordenadas dos mundos discursivos, revelando, assim, as representações do agente produtor de um texto. Os mundos representados pelos agentes humanos são denominados de mundo ordinário (objetivo, social e subjetivo) e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem de mundos discursivos (BRONCKART, 2012). Os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações: a) relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina; e b) relação entre as diferentes instâncias da agentividade e sua inscrição no espaço-tempo e os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (BRONCKART, 2012).

No primeiro subconjunto, as coordenadas que organizam o conteúdo temático do texto podem estar conjuntas ou disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, isto é, os interlocutores podem se encontrar respectivamente, em um mesmo tempo e espaço ou não. O segundo subconjunto evidencia as relações entre os agentes de produção e a situação de produção textual e identifica se os interlocutores encontram-se implicados nos parâmetros físicos da produção ou autônomos em relação a esse parâmetro. A análise das marcas linguísticas que evidenciam esses mundos discursivos é realizada a partir da categorização de quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. O cruzamento dessas operações encontram-se resumidas e apresentadas no quadro 3:

Quadro 3 – Tipos de discurso

	<b>Conjunção</b>	<b>Disjunção</b>
	<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
<b>Implicação</b>	Discurso interativo	Relato interativo
<b>Autonomia</b>	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012).

Além disso, o nível organizacional ainda contempla os *mecanismos de textualização*, que identifica os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal dos textos, a fim de observar a coerência entre os segmentos que os compõem, a articulação da progressão temática ou a introdução de novos temas ou actantes ao texto (BRONCKART, 2012).

A análise do *nível enunciativo* contribui para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, isto é, evidencia quais instâncias enunciativas que assumem o que está sendo emitido no texto (familiar, escolar, profissional) e quais vozes estão sendo postas em cena, bem como trata das avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos expressos sobre determinado conteúdo temático (BRONCKART, 2012). Assim, o nível enunciativo identifica a responsabilidade enunciativa do autor de um texto, por meio da análise das marcas de pessoas, das marcas de inserção de voz e das modalizações.

Ao produzir um texto, além da aparente responsabilidade pelo que emite, o autor pode trazer outros posicionamentos enunciativos sobre o conteúdo que está sendo emitido, uma vez que as representações humanas sobre determinado conteúdo temático podem sofrer influências do contexto físico, social e subjetivo. Conforme aponta Bronckart (2012),

essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva (BRONCKART, 2012, p. 321).

Assim, o posicionamento enunciativo identifica sob qual ângulo estão sendo vistos os acontecimentos expressos em um texto e as vozes que estão sendo veiculadas. Bronckart (2012) comenta que as vozes enunciativas “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2012, p. 326). De modo geral, as marcas de inserção de voz são organizadas da seguinte maneira (BRONCKART, 2012): voz neutra (corresponde à voz do narrador ou expositor, ou seja, é a instância geral da enunciação que assume a responsabilidade pelo que é dito), vozes de personagens (instâncias implicadas como responsáveis pelo conteúdo do que

está sendo expresso), vozes sociais (instâncias externas de avaliação que não intervêm como agentes no tratamento temático do texto) e voz do autor (voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual).

As modalizações, por sua vez, identificam os comentários, as avaliações e os sentimentos expressos pelo autor a respeito de determinado conteúdo temático de seu texto. Baseado em Habermas, Bronckart (2012) as apresenta como modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas e, ainda, as modalizações de grau zero. No Quadro 4 abaixo apresentamos a definição dos tipos de modalizações baseadas em Bronckart (2012) e Machado e Bronckart (2009), com exemplos extraídos dos autores e dos dados da nossa pesquisa:

Quadro 4 – Modalizações

MODALIZAÇÕES		
Nomenclatura	Definição	Exemplo
<b>Grau zero da modalização</b>	Constatação pura, na qual a instância enunciativa apresenta uma verdade incontestável.	“A terra gira ao redor do sol” (Machado; Bronckart, 2009).
<b>Modalizações lógicas</b>	Baseado no mundo objetivo. Expressam avaliações de alguns elementos do conteúdo temático como condições de verdade, fatos atestados, prováveis, improváveis, necessários etc.	“Eles não saem sabendo tudo o que eles deveriam saber/ mas <b>eu acho</b> que isso é crucial no nível dois” (Professora Elena). <b>Eu acho:</b> indica algo provável.
<b>Modalizações deônticas</b>	Baseado no mundo social. Expressam avaliações de alguns elementos do conteúdo temático como obrigação social, normas construídas pelo coletivo e instituídas na sociedade etc.	“A gente <b>tem que</b> contextualizar a gramática... <b>tem que</b> criar atividades interessantes pra eles...” (Professor Afonso). <b>Tem que:</b> indica obrigação.
<b>Modalizações apreciativas</b>	Baseado no mundo subjetivo. Expressam avaliações de alguns elementos do conteúdo temático apresentando-os como benéficos, infelizes, estranho etc.	“Então o nível dois é um nível que <b>eu gosto</b> de trabalhar...” (Professora Elena). <b>Eu gosto:</b> indica algo benéfico.
<b>Modalizações pragmáticas</b>	Contribuem para a compreensão de aspectos subjetivos do agir e evidenciam aspectos da responsabilidade enunciativa, atribuindo-lhe intenções, razões, capacidades etc.	“ <b>Eu sempre tento</b> contextualizar e trazer o tópico da unidade ou até mesmo nesse caso as preposições de movimento pra realidade do aluno né” (Professora Elena) <b>Eu sempre tento:</b> indica intenção.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012), exemplos: Bronckart (2012), Machado e Bronckart (2009) e dados da pesquisa.

O último nível abordado se refere ao *nível semântico*, em que Machado e Bronckart (2009) propõem que os resultados da análise sejam reinterpretados a partir das categorias da semântica do agir, ou seja, por meio dos conceitos de agir, atividade, ação, plano motivacional (determinantes externos e motivos), plano da intencionalidade (finalidade e intenções), plano

dos recursos para o agir (instrumentos e capacidades) e seres humanos que intervêm no agir: actante, ator e agente. Tais conceitos já foram interpretados nos itens 1.3.3 e 1.3.4.

Após as discussões apresentadas, organizamos o quadro 5 abaixo, que resume os principais aspectos identificados na análise textual proposta pelo ISD:

Quadro 5 – Quadro de análise textual

<b>QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD</b>	
<b>Contexto de produção dos textos</b>	- Contexto físico - Contexto sociossubjetivo
<b>Nível organizacional</b>	- Plano global do texto - Sequências - Tipos de discursos - Mecanismos de textualização
<b>Nível enunciativo</b>	- Marcas de pessoas - Marcas de inserção de vozes - Modalizações
<b>Nível semântico</b>	- Agir - Atividade - Ação - Plano motivacional (determinantes externos e motivos) - Plano da intencionalidade (finalidade e intenções) - Plano dos recursos para o agir (instrumentos e capacidades) - Seres humanos que intervêm no agir: actante, ator e agente.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012) e Machado e Bronckart (2009).

É importante salientar, ainda, que os elementos que compõem o quadro de análise acima sintetizado, embora sejam apresentados separadamente, possuem caráter estreitamente correlacionado, de modo que “a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 53).

#### 1.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico da dissertação que, por sua vez, foi dividido em três seções. Na primeira parte, discorremos sobre a formação de professores de língua inglesa no Brasil e demais concepções trazidas por pesquisadores referentes ao ensino reflexivo (LEFFA, 2008, STUTZ, 2012, ZEICHNER, 1993, entre outros pesquisadores); em seguida, na segunda seção, realizamos a compreensão do trabalho de maneira geral e, especificamente, do trabalho docente, a partir das concepções apresentadas pela Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade e pelo ISD; também discutimos sobre o método da autoconfrontação, que tem o intuito de promover análises e melhorias no ambiente de trabalho docente (AMIGUES, 2004, BRONCKART, 2006; 2008; 2012, CLOT, 2007, 2010, CLOT;

FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002, FERREIRA, 2000; 2008, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2009, SOUZA-E-SILVA, 2004); e, na última seção, discorreremos sobre os pressupostos teórico-metodológico do ISD, no que se refere ao agir e linguagem humanos, bem como nos referimos ao quadro de análise textual (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, entre outros).

No Capítulo 2, a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que embasam este estudo.

## CAPÍTULO 2

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva contextualizar o presente estudo e apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, incluindo sua natureza, o contexto de estudo, a descrição do perfil dos participantes, os objetivos, as perguntas de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos para a geração e a análise dos dados.

#### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa a ser apresentada refere-se a uma pesquisa<sup>5</sup> qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994) que discute sobre aspectos referentes à formação de professores de línguas no contexto brasileiro (LEFFA, 2008, STUTZ, 2012, ZEICHNER, 1993, entre outros pesquisadores); apresenta uma discussão histórica da concepção do trabalho em geral, a partir das perspectivas da Ergonomia, Clínica da Atividade e do próprio ISD, bem como da conceituação específica do trabalho docente, a partir de uma visão interdisciplinar dessas teorias (AMIGUES, 2004, CLOT, 2007, 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002, FERREIRA, 2000; 2008, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2009, SOUZA-E-SILVA, 2004), bem como apresenta aspectos epistemológicos do Interacionismo Social e sua vertente, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, e seguidores), no qual se discute sobre suas implicações teóricas e metodológicas, tais como a denominação dos conceitos chave do ISD acerca do agir, atividade e ação, assim como o quadro de análise textual abordada pelo ISD.

##### 2.1.1 Pesquisa qualitativa

Embora atentem para a complexidade histórica e o caráter transdisciplinar das pesquisas qualitativas, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) as definem genericamente como um campo de investigação permeado por “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Um dos atributos da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN,

---

<sup>5</sup> A pesquisa teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UTFPR; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 63463816.4.0000.5547.

2006) é que esta se interessa pelo contato direto entre o pesquisador e o ambiente objeto de sua análise, de modo a levá-lo a compreender, a descrever e a interpretar os significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos pertencentes a esse ambiente (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Conforme apontamos nos itens precedentes, atualmente, há uma demanda por pesquisas que contemplem contextos de ensino e aprendizagem de línguas com foco nos processos interativos que caracterizam o contexto de sala de aula, bem como por pesquisas voltadas para o entendimento das práticas educacionais, da formação de professores e do trabalho docente em todas as dimensões que o constituem. Assim, em consonância com os objetivos desta pesquisa, acredita-se que as pesquisas qualitativas têm se mostrado eficientes no que diz respeito a estudos realizados em contextos de sala de aula, uma vez que, além de valorizar a relação entre o pesquisador e o que é estudado, ressaltam a natureza socialmente construída da realidade e a busca pela sua compreensão (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Denzin e Lincoln (2006) destacam, também, que a pesquisa qualitativa não prioriza nenhuma prática metodológica em relação a outra, nem possui um conjunto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu, utilizando-se para isso as análises semiótica, da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos, da fonêmica etc., bem como permite uma multiplicidade de métodos aplicáveis na geração de dados, tais como entrevistas, conversas, observação direta, análise de artefatos, documentos ou registros, materiais visuais (gravações, fotografias), notas de campo etc. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Portanto, no que tange aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos o método da autoconfrontação (CLOT, 2007, 2010), uma atividade dialógica abordada no Capítulo 1. No que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados, utilizaremos a perspectiva interpretativista, uma vez que esta possibilita a interpretação das diversas realidades a partir dos significados que os participantes atribuem ao mundo social (MOITA LOPES, 1994), realizada a partir dos níveis de análise do ISD: organizacional, enunciativo e semântico.

Ressalta-se, por fim, que a biografia pessoal da pesquisadora se encontra imbricada na realização das fases desta pesquisa, uma vez que ao participar da geração de dados e das autoconfrontações, a pesquisadora fala a partir de um contexto sócio, histórico e culturalmente situado, de modo que a deliberação de um paradigma interpretativo e analítico do objeto de pesquisa veicula o “conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34). Entretanto, os autores salientam para a importância de o pesquisador desenvolver uma

“ética situacional e transituacional aplicável a todas as formas do ato da pesquisa e às suas relações de ser humano a ser humano” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34).

## 2.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo teve como contexto de pesquisa as aulas de dois professores da disciplina “Língua Inglesa 2”, das turmas do segundo semestre de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, de uma universidade pública do sudoeste do Paraná. A pesquisa buscou delinear questionamentos sobre os agires de ambos os professores acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas referidas turmas, no tocante ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para oralidade, leitura e escrita, bem como buscou refletir sobre questões que englobassem o seu *métier*, como quais as percepções que os professores possuem acerca do desenvolvimento de seus alunos, bem como quais as expectativas e desafios enfrentados por eles em suas respectivas práticas docentes.

Conforme apresentado na Introdução desta pesquisa, o projeto piloto desta dissertação contou com a participação da professora de uma das turmas dessa mesma disciplina, em que, na ocasião, por meio de uma autoconfrontação simples realizada com a docente, buscamos tecer reflexões acerca de sua prática docente desenvolvida. Como desde o princípio a professora se mostrou disponível e complacente com nossa proposta, optamos por continuar a levar o projeto com ela e com o contexto de ensino e aprendizagem de inglês no segundo semestre. Salientamos que os semestres iniciais do curso de Letras da universidade onde nosso estudo se desenvolve, mais especificamente do 1º ao 4º semestre, têm a peculiaridade de possuir turmas espelhos, isto é, turmas que, por terem grande número de acadêmicos, são divididas em duas classes. Desse modo, o fato de cada uma das turmas do segundo período do curso de Letras ser orientada por diferentes professores de inglês, nos levou a estender o convite ao outro professor da disciplina “Língua Inglesa 2”, que prontamente aceitou realizar a pesquisa conosco. Assim, optamos por realizar com os professores sessões de autoconfrontação simples e cruzada a fim de analisar o trabalho docente.

### 2.2.1 Perfil dos participantes

Nesta seção serão apresentados os perfis dos dois professores participantes, breves comentários do perfil da turma onde o estudo se desenvolve, bem como o perfil da



pesquisadora. Ressalta-se que, a fim de preservar suas identidades, os professores participantes serão designados com os nomes fictícios Afonso e Elena.

#### 2.2.1.1 Professor Afonso

O professor Afonso é mestre em estudos linguísticos e literários em Língua Inglesa. Tem experiência na área de Letras com ênfase em desenvolvimento de linguagem, metodologias de aprendizagem e pensamento paradigmático aplicado à poesia. Suas pesquisas concentram-se nos estudos culturais, na formação da identidade e nas relações entre a história da poesia e do “ensino” de literatura Inglesa. Atualmente, trabalha como professor de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa na universidade onde o presente estudo se desenvolve. Além disso, o professor possui formações complementares, participações em eventos, bancas de defesa de trabalho de conclusão de curso, bem como desenvolve cursos de extensão onde atua. Também possui interesse em seguir doutorado na área.

#### 2.2.1.2 Professora Elena

A professora Elena é doutora em Educação, na linha de Cultura, Escola e Ensino e mestre nessa mesma linha de pesquisa. Interessa-se pela interculturalidade e ensino de línguas e literaturas estrangeiras; formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras e as relações entre língua, cultura e identidade. Atualmente, é professora de Inglês do curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês na universidade onde nosso estudo se centra. Além disso, a professora possui formações complementares, participações em eventos e bancas de defesa de trabalhos de conclusão de cursos e também promove cursos de extensão.

#### 2.2.1.3 Perfil da turma “Língua Inglesa 2”

Conforme mencionado brevemente no item 2.2, que trata do contexto de estudo, as turmas do segundo semestre do curso de Letras da universidade são espelhadas e a disciplina de “Língua Inglesa 2” é ministrada pelos professores Afonso e Elena. As turmas contam com cerca de 20 alunos cada e apresentam um caráter bem heterogêneo e diversificado, com alunos provenientes de diferentes regiões geográficas, bem como possuem diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas, embora a grande maioria dos alunos seja jovem e

provenha da rede pública de ensino, conforme apontam os dados fornecidos pelos professores e as observações realizadas pela pesquisadora.

Além do perfil dos alunos, faz-se necessário tecer alguns comentários acerca do próprio perfil da disciplina “Língua Inglesa 2”. De acordo com o plano de ensino elaborado e fornecido pelos professores Afonso e Elena, a disciplina objetiva desenvolver nos acadêmicos capacidades linguísticas e discursivas na Língua Inglesa em nível básico e proporcionar subsídios que possibilitem o desenvolvimento reflexivo e crítico de conhecimentos teórico-práticos, culturais, históricos, sociais, literários nas áreas da comunicação oral e escrita em inglês para a prática profissional e para o exercício da cidadania. Além disso, os professores dessa disciplina trabalham com o livro didático *New American Inside Out - Elementary* (MAGGS; SMITH, 2008) que, de acordo com eles, tem o intuito de promover a prática das habilidades discursivas de maneira integrada, bem como desenvolver as estruturas linguísticas básicas do idioma de acordo com o nível trabalhado.

#### 2.2.1.4 Perfil da pesquisadora

Além de conduzir o desenvolvimento da presente dissertação como pesquisadora, assumi, também, a responsabilidade de conduzir o processo de geração de dados para o trabalho, isto é, tive papel ativo nos processos de observação, gravação, seleção de vídeos, condução das sessões de AC e transcrição. Portanto, torna-se pertinente a apresentação formal de meu perfil como pesquisadora iniciante e condutora deste trabalho, uma vez que, conforme apontado anteriormente, no item 2.1.1, pertenço e falo a partir de um contexto sócio, histórico e culturalmente situado.

Possuo Licenciatura em Letras Português-Inglês, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco (2010-2014) e, atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, pela mesma universidade (2016-2018). Interesse-me pelo ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, bem como pela área de Linguística Aplicada, desenvolvendo estudos a partir dos pressupostos teóricos do ISD. Fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID entre os anos de 2012 e 2014, atuei durante algum tempo como professora contratada no estado do Paraná, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e, atualmente, faço parte do quadro próprio do magistério (QPM) do estado do Paraná, ministrando aulas de português e de inglês.

### 2.3 OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar o agir representado nos discursos de dois professores da disciplina “Língua Inglesa 2”, sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas turmas do segundo período, de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Especificamente, este estudo objetiva:

- Investigar a forma que os professores gerenciam suas turmas para desenvolver as capacidades de oralidade, escrita, leitura e gramática;
- Analisar as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas;
- Analisar as expectativas de trabalho e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Retomando o objetivo geral acima mencionado, a questão principal que norteia a presente pesquisa é: Quais são os agires representados nos discursos dos dois professores sobre o ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”? Já as perguntas específicas são: 1) De que forma os professores participantes gerenciam suas turmas e trabalham os conteúdos curriculares a fim de desenvolver as capacidades de leitura, escrita e oralidade em seus alunos?; 2) Quais as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas?; e 3) Quais as expectativas e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

### 2.4 GERAÇÃO DE DADOS

Após definido os objetivos e perguntas de pesquisa, foi necessário organizar um roteiro para a geração de dados, resumido em um total de oito passos: 1) convite aos professores e especificação dos objetivos gerais da proposta de pesquisa; 2) observação das aulas de ambos os professores; 3) gravações em vídeo das aulas dos professores; 4) seleção de episódios representativos das aulas observadas e vídeo-gravadas de cada um dos professores pela pesquisadora no que referia ao ensino da gramática, oralidade, escrita e leitura e demais aspectos que permeiam a atividade docente; 5) realização de sessão de ACS individualmente com cada um dos professores; 6) escolha de trechos de vídeos usados na ACS para a

realização da ACC; 7) realização de sessão de ACC, com a participação simultânea de ambos os professores; 8) transcrição das ACS e da ACC.

Explicitando os passos acima, os primeiros contatos com os professores foram realizados no início do ano de 2017, a fim de verificar o interesse e a disponibilidade dos docentes para participar da pesquisa de mestrado, de modo que ambos mostraram-se receptivos e assertivos com o convite. O segundo passo do roteiro da geração de dados consistia em realizar observações do espaço educacional e das aulas dos professores. Além disso, com o intuito de também poder contribuir com os professores, no mês de maio de 2017, a pesquisadora desenvolveu e realizou o seu projeto de estágio de docência do mestrado junto às turmas dos professores, o que permitiu a observação de duas aulas em cada turma, totalizando quatro aulas observadas. Na sequência houve a regência de quatro aulas em cada turma, que totalizaram oito aulas ministradas pela pesquisadora, o que também permitiu a interação da pesquisadora com os alunos e um maior contato com o contexto de estudo onde ele se desenvolveu.

No mês seguinte foi realizado o terceiro passo, isto é, o processo de gravação em vídeo das aulas dos professores, que resultou na gravação de quatro aulas de cada professor, totalizando oito aulas gravadas. Assim, as aulas do Professor Afonso foram gravadas nos dias 19 e 20 de junho e as aulas da Professora Elena foram gravadas nos dias 26 e 27 de junho. Os professores, durante esses dias, trabalharam com a unidade 16 do livro didático *New American Inside Out – Elementary* (MAGGS; SMITH, 2008), cuja temática era “*Drive*”, e ambos exploraram o ensino das preposições de movimento (*past, through, over, along, across, up, down, into, out of*), da escrita de frases utilizando o tópico gramatical ensinado, das práticas de conversação explorando perguntas e respostas com as preposições de movimentos, bem como a escuta, a leitura, a interpretação textual e compreensão de vocabulário dos textos presentes na unidade que giravam em torno da temática de paisagem, viagem e caminhos.

Com as gravações em mãos, efetivou-se o quarto passo, com a seleção, por parte da pesquisadora, de trechos de vídeos que representassem aspectos referentes ao trabalho dos professores no que tange ao desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura, escrita e gramática, bem como trechos de vídeos que representassem demais aspectos intrínsecos à atividade docente, como expectativas de trabalho e dificuldades encontradas. Desse modo, a pesquisadora selecionou um total de 12 trechos de vídeos, seis de cada professor, com duração aproximada de dois a três minutos cada vídeo.

Após, a pesquisadora reuniu-se separadamente com cada um dos professores para a concretização do quinto passo: a realização das ACS, momento em que os participantes da pesquisa e a pesquisadora assistiram aos vídeos selecionados e suscitaram comentários acerca da atividade desenvolvida por eles. Cada qual comentou sobre os seis trechos de vídeos das aulas selecionados para a sua ACS, totalizando uma média de 50 minutos de duração para cada um dos professores.

Posteriormente, foi realizado o sexto passo, em que a pesquisadora selecionou, dentre os 12 vídeos utilizados na ACS, seis trechos de vídeos, três de cada professor, a serem novamente observados e comentados na ACC, desta vez com a reunião da dupla de professores. A partir dessa reorganização dos vídeos tratados na ACS, foi realizado o sétimo passo do roteiro, com a realização de uma sessão de ACC, que teve uma duração de cerca de 50 minutos e proporcionou a reunião de ambos os professores e da pesquisadora, que assistiram aos vídeos e comentaram sobre temáticas referentes ao desenvolvimento das atividades de oralidade e gramática, percepções sobre o desenvolvimento dos alunos, dificuldades encontradas na realização da atividade docente e expectativas de trabalho na turma de “Língua Inglesa 2”. Logo após a realização das sessões de ACS e ACC, ocorreu o oitavo e último passo, isto é, as transcrições das autoconfrontações.

#### 2.4.1 Gravação das aulas e as autoconfrontações

Neste tópico, detalharemos o processo de realização das gravações das aulas e das sessões de AC, tanto a AC simples como a AC cruzada.

No que tange ao processo de geração de dados do Professor Afonso na ACS, é pertinente dizer que as gravações em vídeo das aulas foram realizadas em dois encontros, totalizando quatro aulas, nos dias 19 e 20 de junho de 2017. Em seguida, a pesquisadora selecionou seis trechos de vídeos mais representativos das aulas, com cerca de dois a três minutos de duração cada, que focavam no trabalho com as capacidades de leitura, escrita, oralidade (*listening* e *speaking*), gramática e vocabulário. A ACS com o Professor Afonso foi realizada no dia 20 de novembro, de modo que esta também foi gravada em vídeo, com duração aproximada de 50 minutos.

Já as gravações das aulas da Professora Elena foram realizadas nos dias 26 e 27 de junho de 2017, com a gravação em vídeo de quatro aulas (dois encontros). Em seguida, a pesquisadora selecionou seis trechos desses vídeos, que duravam entre dois e três minutos, que eram mais representativos das aulas da professora, também com foco nas capacidades de

leitura, escrita, oralidade (*listening* e *speaking*), gramática e vocabulário. O procedimento da ACS gravada em vídeo com a Professora Elena foi realizado no dia 13 de novembro e teve duração aproximada de 50 minutos.

A ACS foi realizada de modo individual, no entanto ambas as seções seguiram três momentos: 1) explicação e contextualização dos objetivos gerais da ACS; 2) mostra dos trechos de vídeos selecionados pela pesquisadora e discussão com os professores sobre os aspectos supracitados; e 3) reflexões acerca da experiência vivenciada pelos professores com a turma “Língua Inglesa 2”.

Após as gravações das ACS, foi realizada no dia 18 de dezembro de 2017 uma sessão de ACC, que contou com a participação da pesquisadora e de ambos os professores. Do total dos 12 vídeos apresentados e comentados com os professores nas ACS, a pesquisadora selecionou seis vídeos, três de cada professor, para que se discutissem aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”, isto é, escrita, leitura, oralidade, bem como a aspectos relacionados à prática docente, com comentários às experiências, dificuldades e expectativas de trabalho junto às respectivas turmas. Assim, no momento da gravação da ACC, os participantes da pesquisa puderam assistir aos excertos de vídeos que se referiam ao ensino da oralidade, da gramática e comentar sobre suas experiências, dificuldades e expectativas no trabalho com as turmas. Entretanto, não foram assistidos os trechos de vídeos que se referiam ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que o pouco tempo disponível para a entrevista se apresentou como fator limitante nesse sentido.

Desse modo, a ACC foi realizada da seguinte maneira: 1) explicação e contextualização dos objetivos gerais da ACC; 2) mostra de quatro trechos de vídeos (dois de cada professor) referentes ao ensino da gramática e da oralidade e posterior discussão dos professores sobre esses aspectos; e 3) reflexões acerca das experiências com as turmas, dificuldades e expectativas de trabalho vivenciados pelos professores com a turma de “Língua Inglesa 2”. A ACC foi gravada em vídeo e teve duração aproximada de 50 minutos.

Em seguida, foi posta em ação a etapa de transcrição das sessões de ACS e de ACC, na qual foram elencadas algumas categorias de análise, discutidas mais adiante, no item 2.5.

#### 2.4.2 Transcrição dos dados

Após as etapas das gravações de todas as sessões de AC, o próximo passo da pesquisa consistia em transcrever o texto oral para o texto escrito. Embora a análise da pesquisa

dependa dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador, Marcuschi (2003) comenta que, de modo geral, “a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 2003, p. 09).

Marcuschi (2003), além disso, tece algumas orientações procedimentais que buscamos seguir em nossa pesquisa, como a importância de empregar sequências textuais não muito longas; não cortar as palavras na passagem de uma linha para outra; evitar maiúsculas em início de turno de falas e utilizar siglas para designar os falantes e suas respectivas falas. Para nosso contexto de pesquisa utilizamos as seguintes siglas para designar a marcação das falas dos participantes, a saber: “P” para a pesquisadora, “PA” para o Professor Afonso e “PE” para a Professora Elena.

Ademais, apresentamos no quadro abaixo, alguns sinais elencados por Marcuschi (2003) que serviram de aporte para as transcrições das AC realizadas neste trabalho, bem como acrescentamos outros que julgamos ser necessárias para maior clareza dos excertos de textos:

Quadro 6 – Sinais usados na transcrição da ACC

<b>SINAIS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DA ACC</b>	
<b>(exemplo)</b>	Dúvida e/ou suposição do que se ouviu
<b>((exemplo))</b>	Comentários da pesquisadora
<b>“exemplo”</b>	Indicação de discurso direto de outra pessoa
<b>e-xem-plo</b>	Silabação
<b>EXEMPLO ou eXEMPlo</b>	Ênfase na pronúncia de alguma palavra ou sílaba
<b>(+)</b>	Pequenas pausas
<b>[</b>	Sobreposição de vozes
<b>[[</b>	Fala simultâneas
<b>/</b>	Truncamento brusco
<b>- - -</b>	Silabação
<b>::</b>	Alongamento de vogal
<b>... e /.../</b>	Transcrição parcial e de eliminação de trecho

Fonte: Adaptada do Marcuschi (2003).

Ressaltamos que as transcrições das duas sessões de autoconfrontação simples e da sessão de autoconfrontação cruzada encontram-se arquivadas no acervo de dados da pesquisadora.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, foram gerados dois grandes conjuntos de dados para análise, a saber: a) transcrições das autoconfrontações simples; e b) transcrição da autoconfrontação cruzada. O conjunto de dados para a análise deste trabalho contemplará, predominantemente, excertos retirados da transcrição da autoconfrontação cruzada, pois acreditamos que as discussões realizadas nesta autoconfrontação, em particular, foram as que propiciaram maiores reflexões para a elaboração das análises a serem debatidas no Capítulo 4. Entretanto, quando não encontrarmos dados e/ou informações suficientes na ACC, uma vez que a questão do tempo limitou algumas discussões, utilizaremos as transcrições das autoconfrontações simples como dados secundários.

### 2.5.1 Análise da transcrição da ACC

As análises da transcrição da ACC realizada com os professores se baseiam no modelo de análise textual proposto pelo ISD (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2009, para citar alguns). Desse modo, primeiramente interpretaremos o contexto de produção; em seguida, a fim de atender nossos objetivos de pesquisa supracitados, analisaremos o modo como os professores verbalizam o próprio agir no ensino de inglês em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”, no que concerne ao ensino das capacidades de gramática, oralidade, escrita e leitura, bem como as percepções evidenciadas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento de seus alunos em suas respectivas aulas, e também quais as expectativas e os desafios que eles enfrentam em sua atividade, utilizando, para isso, uma análise articulada dos níveis organizacional (plano global do texto), enunciativo (marcas de pessoas, vozes e modalizações) e semântico (reinterpretação do agir).

## 2.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo buscamos contextualizar os aspectos metodológicos que envolvem o presente estudo de cunho qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994) à luz da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo aliada aos procedimentos teórico-metodológicos da autoconfrontação.



Detalhamos, também, o perfil dos participantes da pesquisa que inclui os dois professores, as turmas de “Língua Inglesa 2” e da pesquisadora, bem como o contexto do estudo, isto é, como foi o processo de participação dos professores durante toda a realização da pesquisa, desde o convite, perpassando pelas gravações das aulas até chegar às seções de ACS e ACC. As AC permitiram organizar dois grandes conjuntos de dados, um deles composto pela transcrição das ACS e o outro composto pela transcrição da ACC. Este último conjunto de dados configura-se como o corpus predominante para as análises, embora possamos utilizar as transcrições da ACS como dados secundários quando as análises assim permitirem. Por sua vez, o modelo de análise textual do ISD foi indicado para as análises dos dados da transcrição da ACC, de modo a interpretar o contexto de produção textual e a articulação dos níveis organizacional, enunciativo e semântico dos agires representados nos discursos dos professores participantes.

O Capítulo 3, a seguir, apresenta a análise e discussão dos dados sobre os agires dos docentes em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar as análises das transcrições da ACC realizada com os dois professores da disciplina “Língua Inglesa 2”, das turmas do segundo período de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, de uma universidade pública localizada no sudoeste do Paraná. Desse modo, as análises seguirão os preceitos do modelo de análise textual do ISD (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2009, para citar alguns) e estão organizadas em duas seções. Na primeira seção apresentaremos a análise do contexto de produção textual, que contempla os contextos físicos e sociosubjetivos da situação de ação, em seguida, na segunda seção, realizaremos a análise do agir dos professores participantes da pesquisa, a partir da articulação dos níveis organizacional, enunciativo e semântico, no que se refere à compreensão do modo como os professores verbalizam o seu próprio agir no ensino de inglês em suas respectivas turmas de segundo período, a fim de desenvolver as capacidades de oralidade, escrita e leitura, bem como as percepções dos professores sobre o desenvolvimento e também quais as expectativas e os desafios que eles enfrentam em sua atividade.

#### 3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção discutiremos sobre o contexto de produção da ACC realizada com os professores participantes da pesquisa. Ressalta-se que o contexto de produção é designado como o conjunto de parâmetros que podem incidir sobre como o autor organiza e desenvolve o seu texto (BRONCKART, 2012) e envolve os aspectos físicos, sociais e subjetivos.

No que diz respeito ao contexto físico, identificamos o emissor, o receptor, o lugar de produção e o momento de produção. Desse modo, o texto oral (sessão de autoconfrontação cruzada) foi produzido pelos professores participantes da pesquisa, Elena e Afonso, em conjunto com a pesquisadora, em uma universidade do estado do Paraná, na qual os professores trabalham, no dia 12 de dezembro de 2017 e teve duração aproximada de 50 minutos. Bronckart (2012) ressalta que, em produções de texto orais, o receptor, neste caso a

pesquisadora/interveniente<sup>6</sup>, por estar situada em um mesmo espaço-tempo que os emissores também pode ser chamada de co-produtora ou interlocutora, uma vez que também está engajada na atividade comunicativa. No que tange ao contexto socio-subjetivo, identificamos a posição social do emissor, a posição social do receptor, o lugar social e os objetivos. Assim, os participantes da pesquisa assumem o papel social de professores experientes da disciplina “Língua Inglesa 2”, a posição social da receptora é de pesquisadora iniciante/mestranda; o local social é o ambiente acadêmico-científico, uma vez que se trata de uma interação verbal gerada para uma pesquisa de mestrado e o objetivo da interação é o de promover o diálogo e a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas referidas turmas de ambos os professores.

Em relação à imagem construída de si mesmos na interação da ACC, a pesquisadora se apresenta como uma mestranda que desenvolve trabalhos acadêmicos voltados à análise da atividade docente e que, apesar de também exercer a profissão no contexto da educação básica no Estado do Paraná, se mostra empenhada em compreender os agires dos participantes da pesquisa, isto é, dos dois professores de inglês de um curso de formação de professores. Além disso, apesar da pouca experiência e contato com o método da ACC, a pesquisadora demonstra ter conhecimento sobre os pressupostos que embasam sua pesquisa e se mostra preocupada em manter uma conduta ética. Já os professores participantes da pesquisa demonstraram estar cientes dos objetivos da pesquisa e manifestaram disponibilidade de comentar sobre os diferentes aspectos de sua profissão, a fim de contribuir com este estudo. Também demonstraram ser profissionais experientes em seu campo de atuação e que desenvolvem suas atividades com empenho. A seguir, apresentamos o Quadro 7 que resume as características do contexto de produção textual realizada com os professores:

---

<sup>6</sup> Althaus e Leite (2017) realizam uma distinção entre os termos pesquisador e interveniente. De acordo com as autoras, a Clínica da Atividade se utiliza do segundo termo, uma vez que um interveniente, em uma sessão de intervenção como a AC, não tem o intuito de emitir recomendações, diagnósticos ou avaliações ao trabalhador, mas sim de promover um espaço para o seu desenvolvimento. Já o pesquisador visa a responder questões de ordem teórico-metodológicas, utilizando, para isso, os dados provenientes da intervenção. Em nosso caso, decidimos usar esses termos sem grandes diferenciações, conforme também salientam as autoras. Ver mais em Althaus e Leite (2017).

Quadro 7 – Contexto de produção textual da ACC

Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
<b>Lugar de produção:</b> universidade pública de uma cidade do Paraná	<b>Lugar social:</b> ambiente acadêmico-científico
<b>Emissor:</b> participantes da pesquisa	<b>Posição social do emissor:</b> professores experientes da disciplina “Língua Inglesa 2”
<b>Receptor:</b> pesquisadora/interveniente	<b>Posição social do receptor:</b> pesquisadora iniciante/mestranda

Vale ressaltar que todo esse contexto se configura como uma relação conflituosa entre a pesquisadora e os participantes, visto que é a segunda vez que a pesquisadora se familiariza com os pressupostos teórico-metodológicos dos quais a pesquisa se embasa, bem como é quem controla a interação comunicativa de modo não-hierárquico<sup>7</sup>, entretanto, a pesquisadora não domina as atividades de trabalho de um professor universitário. Em contrapartida, os professores conhecem e dominam as atividades de seu trabalho, pois ambos possuem anos de experiência, porém, não conhecem os pressupostos da pesquisa, nem controlam a interação. Além disso, outro aspecto a ser levado em consideração no contexto de produção textual é que a produção de linguagem realizada pelos enunciadores (professores) possivelmente teve mais de um receptor (pesquisador e colega). Assim, a ação de linguagem empreendida pelos professores na ACC não se destinou somente aos presentes, mas sim, aos demais receptores que se encontravam ausentes, uma vez que o texto seria objeto de um projeto de pesquisa. Desse modo, o texto também se dirigiu aos demais colegas professores do curso, da disciplina, da universidade e da comunidade científica em geral. Todos esses aspectos, por sua vez, interferem diretamente na forma como os professores participantes produzem seus textos, seja em função dos objetivos pretendidos seja em função dos diferentes papéis assumidos na referida ação de linguagem (BRONCKART, 2012).

### 3.2 ANÁLISE DO AGIR DOCENTE

Nesta seção realizaremos uma análise do agir dos professores participantes a partir da articulação dos três níveis de análise textual proposto pelo ISD, isto é, os níveis organizacional, enunciativo e semântico. No que se refere ao *nível organizacional*, focaremos na identificação do plano global, uma vez que este se revela de grande importância, pois é a partir dele que poderemos codificar a transcrição da ACC em uma espécie de resumo. Para

<sup>7</sup> A pesquisadora teve o papel de controlar a ação de linguagem no seguinte sentido: iniciar e encerrar os trechos de vídeos áudio-gravados das aulas dos professores, bem como de iniciar/suscitar perguntas, mas as reflexões e discussões realizadas entre os professores fluíram livremente.

isso, utilizamos a denominação abordada por Bronckart (2008), composta pelos segmentos de orientação temática (SOT) e pelos segmentos de tratamento temático (STT). Para o *nível enunciativo* buscaremos envolver as análises das marcas (dêiticos) de pessoas, marcas de inserção de vozes e as modalizações, que tem o objetivo de identificar a responsabilização sobre aquilo que o autor está enunciando em seu texto, bem como as avaliações, opiniões e sentimentos sobre alguns aspectos do conteúdo temático. No *nível semântico* reinterpretaremos o agir dos docentes participantes a partir dos termos-chave utilizados pelo ISD para a compreensão geral do agir, como atividade, ação, plano motivacional (determinantes externos e motivos), plano intencional (finalidade e intenções) e recursos para o agir (instrumentos e capacidades) e os seres colocados em cena (actante, agente e ator).

### 3.2.1 Análise de ACC nos níveis organizacional, enunciativo e semântico

A partir da transcrição da ACC, codificamos e organizamos as temáticas levantadas pelos SOT. Tal organização nos levou à identificação de três grandes temáticas abordadas: 1) Práticas de ensino da Língua Inglesa; 2) Desenvolvimento dos alunos; e 3) Expectativas e desafios. Essas três grandes temáticas evidenciadas no nível organizacional serão apresentadas em quadros sínteses e servirão de aporte para as análises articuladas dos níveis enunciativo e semântico.

#### 3.2.1.1 Práticas de ensino da Língua Inglesa

A primeira grande temática levantada na ACC se refere às *Práticas de ensino de Língua Inglesa*, que nos levou à organização dos SOT que envolve o ensino da gramática, da oralidade, da leitura e da escrita, bem como compreende as estratégias de preparação das aulas e organização dos conteúdos para o desenvolvimento dessas capacidades nas respectivas turmas dos professores. Essa temática identificou os conteúdos trabalhados pelos professores participantes na ocasião das gravações das aulas das respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”, que abrangeram o trabalho com a unidade 16 do livro didático *New American Inside Out – Elementary* (MAGGS; SMITH, 2008). Durante essas aulas, os professores trabalharam com o ensino das preposições de movimento (*past, through, over, along, across, up, down, into, out of*), da escrita de frases utilizando o tópico gramatical ensinado, das práticas de conversação explorando perguntas e respostas com as preposições de movimentos, bem como a escuta, a leitura, a interpretação textual e compreensão de vocabulário dos textos presentes na unidade

que giravam em torno da temática (*Driving to work* e *The amazing Heinz Stücke*). Tais aspectos foram organizados e esquematizados por meio dos SOT e STT, conforme Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Temática 1: Práticas de ensino de Língua Inglesa

<b>Temática 1: Práticas de ensino de Língua Inglesa</b>	
<b>Segmentos de orientação temática (SOT)</b>	<b>Segmentos de tratamento temático (STT)</b>
<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo contextualizado e prático;</li> <li>- Diferença dos níveis de conhecimento da língua entre os alunos;</li> <li>- Incentivo aos alunos utilizando diferentes instrumentos de ensino;</li> <li>- Similaridades na forma do ensino da gramática de ambos os professores.</li> </ul>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância da prática de conversação;</li> <li>- Tempo e ajuda necessária para a realização da atividade;</li> <li>- Formas diferenciadas de cobrar a atividade;</li> <li>- Conversação orientada de acordo com as temáticas do livro ou assuntos de interesse dos alunos;</li> <li>- Atividades curtas para evitar a dispersão.</li> </ul>
<b>Leitura e escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos presentes nos livros didáticos;</li> <li>- Leitura de textos extras da temática dos interesses dos alunos;</li> <li>- Prática de escrita baseada nos tópicos abordados no livro didático.</li> </ul>
<b>Organização dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de diferentes instrumentos para o agir;</li> <li>- Atividades extras que contemplem o conteúdo do livro;</li> <li>- Flexibilidade para trabalhar os conteúdos de acordo com as necessidades das turmas;</li> <li>- Aulas adaptadas e/ou diferenciadas;</li> <li>- Uso da tecnologia para chamar a atenção dos alunos.</li> </ul>

No que se refere ao primeiro SOT identificado, isto é, ao ensino de gramática, as aulas gravadas, mostradas e comentadas pelos professores participantes na ACC, voltaram-se para o ensino das *preposições de movimento*. Em suas aulas sobre esse tópico, a Professora Elena descreveu o caminho de sua casa até à universidade utilizando o recurso do *Google Maps*<sup>8</sup> no projetor multimídia da sala de aula. Após essa explicação, os alunos tiveram que criar frases com descrições do seu caminho de casa à universidade, conforme podemos observar tanto no excerto transcrito da aula, quanto no excerto transcrito da ACC em que ela reflete sobre sua ação:

**Trecho da aula da PE mostrado na ACC:** *Let me show you something here, ok? What city is the city here? What do we have here? /.../ Do you know this city? It's our city, right? /.../ I live here, ok? I live near the city theater /.../ ok so this is the way/ my way to work, all right? /.../ I live here and I have to go to the university/ I*

<sup>8</sup> O *Google Maps* é um serviço de localização geográfica desenvolvido pelo Google que permite que o internauta pesquise, visualize e trace rotas de qualquer espaço geográfico do mundo.

*go straight ahead ok and I go to Rua X<sup>9</sup>/ ok the X Street/ then I go up the hill to bairro Z then I drive past some buildings I drive past some houses/ very beautiful houses actually/ because this is a very rich\_neighborhood/ I don't live there I just go/ past them/ I turn left on Y Street and then I go down to the Avenue/ yes/ I turn or... I go round the roundabout/ a rotatória/ rotatória in English é roundabout /.../ and then I go straight ahead on Avenida B/ B Avenue /.../ and I keep going straight ahead/ then I get here and I pass under the interchange/ ok this is an interchange / so I go under / porque eu passo embaixo/ the people go over /.../ so I go under the interchange/I go past the new park we have here /.../ and I go straight ahead until I reach the next interchange/ then I turn right and afterthat I turn left/ and then I here /.../ now I want you to think about how you get to the university.<sup>10</sup>*

**(Excerto 1) PE:** é:: foi a maneira que **eu** pensei de deixar mais... sei lá de trazer uma utilidade pra essas preposições /.../ **poderia até ter feito de outras formas**/ mas como eu ia usar o mapa depois eu **não achei necessário** (+) ma::s a ideia do mapa era pra tentar colocar as preposições na prática né e daí **eu** usei o meu exemplo e depois os alunos fizeram o caminho deles né de casa até à universidade.

Neste primeiro segmento da ACC, observamos que a Professora Elena (PE) insere-se como agente responsável por sua própria ação, uma vez que há a utilização de marcas da primeira pessoa do singular “eu” e desinências verbais, como em “pensei”, “poderia”, “achei”, que indicam a sua responsabilidade em criar um espaço propício para a aprendizagem, preocupando-se não só em trazer uma contextualização dos tópicos gramaticais abordados nas suas aulas, mas também em trazer uma utilidade prática em situações do cotidiano dos alunos. Além disso, o segmento “poderia até ter feito de outras formas”, complementado pelo segmento “mas não achei necessário” revela uma modalização de ordem lógica, que apresenta um fato improvável de acontecer naquele momento da aula, uma vez que, de acordo com a professora, ela atingiu o objetivo de promover um espaço para a aprendizagem das preposições, sendo desnecessária ação de sua parte.

Já na aula do Professor Afonso (PA), após a explicação do uso geral das preposições de movimento em sua turma, houve a apresentação de um mapa ficcional criado por um aluno de outra turma do professor, no qual havia uma descrição dos caminhos tomados por ele da universidade até à sua casa, utilizando para isso as preposições de movimento. Tal mapa serviu de aporte para que o professor reforçasse o conteúdo ensinado e ampliasse a compreensão dos alunos. Em seguida, os alunos tiveram de criar seu próprio mapa, utilizando as preposições apreendidas para também descrever o seu caminho. Depois, os alunos tiraram fotos do mapa, postaram no grupo de rede social da turma e o professor os projetou no multimídia da sala para que os estudantes apresentassem oralmente o seu mapa para o grupo,

<sup>9</sup> Os nomes das ruas e bairros, bem como outras referências à cidade, universidade, alunos ou outros professores foram substituídos por nomes fictícios.

<sup>10</sup> Os excertos transcritos das gravações das aulas dos professores serão inseridos quando forem pertinentes e não farão parte das análises, mas sim os textos produzidos por eles após assistirem suas próprias aulas.

conforme podemos observar por meio da transcrição do trecho da aula, bem como por meio do relato do PA nos excertos a seguir:

**Trecho da aula do PA mostrado na ACC:** *Prepositions of movement requires walking or moving right? If I say like this/ “ok go ahead” I go ahead/ “turn left” then you turn to the left/ “turn right” you turn right/ go back/ go up/go down/ all these are prepositions of movements/ now think about Harry’s canteen/ how can I get there?/ primeira coisa eu estou assim/ tell me/ should I turn to the left? I have to turn to the left then I have to go out/ get out of the classroom /.../ get out of the classroom/ go out of the classroom and then? Turn right and go ahead/ ahead quer dizer siga em frente /.../ então você vai dizer/ go ahead to the end of the hall and then turn left /go down / turn right again/ go down and it’s right in front of you. /.../ ((mostrando o mapa criado por um aluno de outra turma)) imagine if you can tell somebody to go to your house/ dá pra fazer um esquemazinho assim também/ faz um sketch rapidinho assim então/ como se fosse ir lá pra tua casa*

**(Excerto 2) PA:** *...é uma tentativa* porque esses/ esses alunos que eu tinha desse lado aqui ((mostrando no vídeo)) eram os mais difíceis que eu já tive na vida então... isso não é uma desculpa mas o contraste é muito grande com esses outros desse canto /.../ então aqui eles falam inglês aqui não... aqui estão sempre dispersos/ então o Renato/ que é esse aluno que foi lá ele estava no meio... ele foi um dos alunos que precisava ter um incentivo maior pra fazer isso e **a gente criava** essa página no face pra que eles pudessem se sentir mais seguros né então vai ter vergonha de ir lá na frente mas ele posta lá / só que aquele dia né que estava filmando né não sei foi lá / foi lá e falou né então **foi bom pra ele foi bom pra aula**.

Nesse quesito, uma das principais situações comentadas pelo PA no trecho da aula assistida na ACC, se refere aos níveis diferenciados de conhecimento da língua inglesa entre os acadêmicos, bem como sobre a necessidade de se trabalhar com diferentes instrumentos ou abordagens de ensino para atingir o maior número de alunos. Ao emitir o enunciado “*é uma tentativa*”, o professor evidencia e justifica sua ação, não só para suas receptoras diretas, mas também em prol das necessidades dos alunos, revelando uma busca contínua por meios e métodos capazes de garantir uma aprendizagem eficaz dos conteúdos abordados, busca essa que pode, inclusive, contar com o auxílio dos alunos, conforme observamos no segmento “*a gente criava essa página do face pra que eles pudessem se sentir mais seguros*”. A página na rede social tornou-se para o PA um verdadeiro instrumento para o seu agir, pois era por meio dela que os alunos interagiam e compartilhavam perguntas, dúvidas, vídeos, fotos, músicas e conteúdos, não só nos momentos das aulas, mas fora dela também.

Ademais, a intenção final da ação do professor era a de que, por meio de um mapa desenhado pelos próprios alunos simulando seus trajetos, eles pudessem usar as preposições com maior naturalidade, bem como socializassem suas criações tanto na rede social criada pela turma, quanto na apresentação oral. O professor conclui seu raciocínio avaliando sua ação como benéfica e novamente observamos a modalização apreciativa, conforme aponta o



segmento “*foi bom para ele/ foi bom pra aula*”, pois o docente conseguiu atingir seu objetivo naquele momento, não só para a turma de modo geral, mas principalmente para o aluno citado, que, de acordo com o professor, apresentava grande dificuldade em acompanhar as aulas e, que naquela ocasião, fora bem sucedido.

Após assistirem aos vídeos de suas respectivas aulas e refletirem sobre elas, os próprios professores participantes comentaram sobre as similaridades observadas na forma em que abordaram o conteúdo das preposições de movimento com suas turmas, uma vez que ambos solicitaram a descrição do caminho de casa à universidade pelos alunos utilizando o tópico gramatical em questão, conforme podemos verificar no excerto abaixo:

**(Excerto 3) PE: eu achei interessante** o seguinte eu e o Professor Afonso não/ não combinamos nada de como/ por exemplo de como iríamos dar as aulas e tal/ apesar de ser uma turma espelho né a gente não combina esse tipo de coisa e eu acho que na verdade **a gente acabou fazendo exatamente a mesma coisa** né eu também pedi depois pra eles fazerem o caminho deles e tal/ eles só não desenharam o mapa mas daí eu usei o *google maps* pra mostrar o caminho e o Professor Afonso usou o desenho que eles fizeram do mapa então assim tecnicamente a aula foi igual eu acho né **só mudou a/ assim o instrumento** ali ou a imagem que a gente utilizou mas a explicação e o exercício que os alunos fizeram foi praticamente o mesmo.

**PA:** porque assim **o livro não contextualiza a gramática/ a gente** que faz isso... tem aquelas preposições soltas e **a gente** “tá mas como é que liga isso”/ então **a gente** cria esse tipo de atividade.

A Professora Elena destaca que foi “*interessante*” observar tais similaridades tanto na sua prática quanto na prática de seu colega, visto que eles não têm o hábito de combinar a forma como trabalharão os conteúdos em suas turmas, apesar de serem turmas espelhos. A única diferença apontada pela professora foi a utilização de diferentes instrumentos para chegar ao mesmo objetivo; enquanto ela usou o recurso do *Google Maps*, o professor usou a página de uma rede social. Essa ação dos professores revela a característica criativa de suas aulas, pois ambos recriaram esses artefatos disponíveis socialmente de acordo com a situação, com a realidade e com as necessidades, tanto suas quanto as dos seus alunos (MACHADO, 2008). O Professor Afonso destaca que a forma como eles trabalharam o conteúdo promoveu uma contextualização e utilização prática da gramática, que não aconteceria caso eles utilizassem apenas o livro didático, conforme atestamos no segmento “*o livro não contextualiza a gramática/ a gente que faz isso*”. Além disso, ao utilizar-se da locução pronominal “*a gente*”, com valor semântico de “*nós*”, o professor indica um distanciamento de seu agir individual e destaca, nesse momento, um agir coletivo, seja dele juntamente com a Professora Elena, seja dele juntamente com os professores de inglês da universidade,

conforme apontam os segmentos “*a gente que faz isso*” ou “*a gente cria esse tipo de atividade*”.

Desse modo, podemos concluir que os professores possuem um ponto de vista em comum ao afirmarem que o ensino de gramática da Língua Inglesa em suas aulas deve ser pautado a partir de uma contextualização e utilização prática na vida dos alunos. Larsen-Freeman (2000), autora de um extenso estudo de técnicas e princípios que regem o ensino de línguas estrangeiras, comenta que a escolha por um método de ensino é realizada a partir das experiências, valores e perspectivas que o professor carrega consigo, bem como sobre qual método se adequa melhor ao contexto de ensino. Os autores Nassaji e Fotos (2011), no breve panorama que realizaram sobre o ensino-aprendizagem de gramática explícita, identificaram ora estudos que defendem sua exclusão, justificando que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser natural e sem o aparato de uma instrução formal, pois ela não promove um conhecimento genuíno da língua pelo aprendiz, ora estudos que focam na sua inclusão e que destacam a necessidade da percepção e do conhecimento formal da língua e de uma sequencialidade no ensino de conteúdos curriculares. Nassaji e Fotos (2011) concluem, então, que os estudos recentes ressaltam a importância do ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira para que os alunos atinjam níveis de proficiência eficientes na língua aprendida. As formas de ensino atualmente estão menos voltadas para o ensino explícito e/ou tradicional e mais voltadas para o desenvolvimento de consciência dos alunos sobre as regras da língua, as quais podem ser realizadas de diversas maneiras. Tal aspecto pode ser evidenciado na abordagem dos professores ao ensinar o tópico gramatical das preposições de movimento, uma vez que os professores realizaram a explicação explícita do conteúdo, entretanto, ambos buscaram atribuir uma utilidade prática para que os alunos conseguissem assimilar de modo mais natural, isto é, produzindo desenhos e mapas com sentenças que explicassem o seu caminho de casa à universidade.

O segundo SOT identificado gira em torno das atividades de oralidade promovidas nas turmas dos professores, que incluem atividades de escuta e conversação. Ao assistir a um trecho de vídeo de sua aula que promovia uma atividade de conversação utilizando as preposições de movimento, a Professora Elena explica como costuma proceder na organização dessa atividade específica:

**(Excerto 4) PE:** às vezes a gente tem aluno muito bom que pede prova de suficiência e fica um mês e depois vai embora né /.../ e tem alunos que tem muita dificuldade... então geralmente se eu peço pra eles conversarem / apresentarem algo pra turma mesmo que seja da carteira/ eles têm muita vergonha e não fazem / então **eu costumo sempre** é:: nas atividades de *speaking* **colocá-los em grupos** de três

quatro e aí fazer ou em pares quando a atividade é mais:: assim com diálogo algo que dá pra fazer em duas pessoas **porque** aí com os colegas eles têm menos vergonha do que se fosse pra turma toda né.

A ação da professora, nesse sentido, é direcionada para a organização da turma em pequenos grupos para as atividades de conversação. Desse modo, ao afirmar que costuma organizá-los em grupos, conforme podemos observar no segmento “*eu costumo sempre /.../ colocá-los em grupo*”, a professora logo apresenta o motivo ou a razão que a leva a tomar essa atitude, pois, de acordo com ela, é só dessa forma que os alunos conseguem, de fato, participar ativamente da atividade, conforme fica claro no próximo segmento “*porque aí com os colegas eles têm menos vergonha do que se fosse pra turma toda né*”. Tal declaração nos permite inferir que a professora, além de determinar para si mesma a responsabilidade desse agir, conforme expressa o segmento “*eu sempre faço*”, em que destacamos o seu posicionamento enunciativo a partir da marcação da primeira pessoa do singular “eu”, fica claro, também, que essa prática além de corriqueira, foi aprimorada por ela em virtude das experiências passadas e das capacidades cognitivas que lhe foram exigidas para que ela adaptasse a atividade em função das particularidades apresentadas por seus alunos e, enfim, pudesse propiciar aos alunos um espaço adequado para a aprendizagem.

Além disso, após assistirem ao trecho de vídeo da aula da PE sobre oralidade, ambos os docentes tecem comentários acerca da importância da orientação e da interação do professor com os alunos no momento da realização das atividades voltadas à comunicação, bem como destacam a importância de organizar uma atividade com objetivos claros e bem direcionados para que a atividade se concretize satisfatoriamente, conforme podemos observar no próximo excerto:

**(Excerto 5) PA:** **você tem que dar** um tempo pro aluno fazer isso e **você tem que estar** sempre circulando ali no meio pra ver como é que tá a pronúncia deles se eles têm alguma dúvida... **você tem que dar** esse tempo/ então muitas vezes os alunos nesse período não estão maduros ainda (nessa idade) /.../ então **você** fala “agora conversem” /.../ “ah vamos conversar outra coisa agora não precisa prestar atenção” / mas aos poucos eles vão tendo essa consciência...

**PE:** as atividades são bem direcionadas então não é assim *free talking* né eles / eles ali no caso eles tinham um mapa eles tinham que mostrar como chegar de um ponto ao outro no mapa/ então **acho** que isso ajuda a ter menos dispersão a focar mais na tarefa /.../ se a tarefa é mais direcionada eles vão usar aquele vocabulário aquela estrutura que eles já aprenderam em sala né **eu acho** que fica um pouco menos frustrante também né porque **você** usa aquilo que você sabe/ porque se tivesse que chegar lá e falar sobre algo tipo “ah fale sobre tal coisa” e aí / começa por onde né.

Para o PA é de fundamental importância que no momento de realização de uma atividade comunicativa, o professor conceda um tempo razoável aos alunos, bem como dê

suporte para eventuais dúvidas ou dificuldades que surgirem, conforme exposto por ele no segmento *“você tem que estar circulando ali no meio pra ver como é que tá a pronúncia deles/ se eles têm alguma dúvida”*. Além disso, ao frisar a expressão “ter + que” algumas vezes, conforme observamos nos segmentos *“você **tem que** dar esse tempo”* ou *“você **tem que** estar sempre circulando”*, o professor evidencia uma avaliação sobre o seu agir a partir de uma modalização deôntica, isto é, uma avaliação pautada nas normas e deveres instituídos pela sociedade, pois, de acordo com ele, tais ações se configuram como tipificações comuns à atividade do professor e que são, portanto, passíveis de serem realizadas tanto por ele quanto pelo coletivo de profissionais como um todo. Outro aspecto a se destacar no excerto do Professor Afonso é a introdução do dêitico de pessoa “você”, com valor pronominal de “tu” (segunda pessoal do singular). Esse você genérico utilizado pelo professor, no qual ele também se inclui, se refere ao agir dos professores de inglês em geral, o que ratifica a avaliação realizada anteriormente pelo PA, isto é, de que essas ações são comuns a esse coletivo de trabalho.

A PE, por sua vez, destaca que, para que a atividade comunicativa seja bem sucedida, é necessário deixar claro aos alunos que não se trata de uma conversação livre e sim, de uma atividade direcionada dentro dos temas, vocabulários e tópicos gramaticais apreendidos nas aulas, conforme corroborado por ela nos segmentos a seguir *“as atividades são bem direcionadas então não é assim free talking né”* e *“eles vão usar aquele vocabulário aquela estrutura que eles já aprenderam em sala”*. Desse modo, as experiências vivenciadas pela professora permite que ela desenvolva uma atividade mais coerente e significativa para os alunos e conte com uma participação mais ativa da parte deles, conforme constatamos nos segmentos *“**acho** que isso ajuda a ter menos dispersão/ a focar mais na tarefa”* e *“**eu acho** que fica um pouco menos frustrante”*. Além disso, ao enfatizar a expressão “eu acho”, a professora demonstra uma avaliação positiva em relação a esse agir, pois se agisse de outro modo, os alunos ficariam perdidos e não executariam a atividade, conforme notamos no segmento *“porque se tivesse que chegar lá e falar sobre algo tipo ‘ah fale sobre tal coisa’ e aí / começa por onde né”*.

Já no que se refere aos trechos de vídeos das aulas assistidos pelo Professor Afonso, também voltadas para as atividades de oralidade, o professor chama a atenção para a organização do espaço físico em sua turma de Língua Inglesa e como isso influencia no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados, dependendo do objetivo pretendido, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

**(Excerto 6) PA:** primeiro eu perguntei se seria interessante pra eles ((o assunto da conversação)) se não fosse eu ia mudar/ só que nunca é interessante né você viu /.../ então pra evitar isso hoje eu já faço diferente tem que cuidar esses grupos tem que fazer um sorteio maior /.../ variar sempre porque eles já se conhecem então eles tendem a falar em português ou não fazer a atividade... você veja o espaço que eu tenho de uma carteira até a outra/ eu não sei o que tá acontecendo ali agora se fosse em círculo uma coisa mais próxima poderia estar/ estar cuidando mais /.../ mas acho que pra essa atividade era o que tinha que ser feito... era deixar eles sentar articular a palavra as frases tentar pensar um pouco / era isso mesmo

**P:** professor você comentou que a disposição que você faz é diferente né como é que você trabalha/ trabalharia agora /.../?

**PA:** /.../ eu faço diferente assim no sentido de/ de colocar um aluno com mais dificuldade com um aluno que sabe um pouco mais e:: num lugar mais próximo onde eu possa estar ouvindo todo mundo ao mesmo tempo então eu junto as carteiras mais/ primeiro mais próximas do quadro porque olha a distância que tá isso aí/ eles ficam LÁ no fundo “ah porque o sinal do wi-fi é melhor” / “não /não interessa eu quero que vocês fiquem aqui próximos da sala”/ então hoje as carteiras já estão diferentes...

Nesse excerto 6, o PA comenta sobre a disposição e organização das carteiras dos alunos e da sala de aula de modo geral e como isso pode ser um fator desfavorável para a aprendizagem, uma vez que, ao não ter o controle sobre o que os alunos estão fazendo, a atenção e o foco para o que realmente deve ser feito são desviados, conforme podemos observar no segmento “*tem que cuidar esses grupos /.../ variar sempre porque eles já se conhecem então eles tendem a falar em português ou não fazer a atividade*”. Ao enunciar o segmento “*veja o espaço que eu tenho de uma carteira até a outra/ eu não sei o que tá acontecendo ali*” o professor evidencia uma falta de capacidade ou uma dificuldade naquele momento em conseguir orientar todos os alunos, pois a forma de organização dos grupos na atividade de conversação se tornou uma barreira para a realização de sua atividade. Assim, a reflexão que o professor traz à tona é a de que uma boa organização do espaço físico é condição para um bom aprendizado e maior eficiência de sua ação, conforme fica explícito no trecho que ele comenta “*se fosse em círculo/ uma coisa mais próxima poderia estar cuidando mais*”. Ao utilizar o verbo “poderia” nesse contexto da ACC, o professor revela uma intenção de sua ação, bem como constrói uma hipótese, uma possibilidade do que teria sido capaz de realizar naquele momento para tornar a atividade mais efetiva, revelando o real da atividade.

Em virtude dessa constatação e da convivência com sua turma, o professor comenta, também, que do momento da gravação das aulas para o momento da ACC, ele havia realizado adequações em sua atividade no que se refere à organização do espaço acadêmico. Podemos inferir a hipótese de que, nesse caso, ao interferirmos nas aulas do professor, tenhamos contribuído, de alguma forma, para a sua reflexão e tomada de consciência no trabalho com esta turma em específico, uma vez que promoveu a adequação dos lugares, o que ratifica a ideia de uma intervenção como a AC, que objetiva provocar questionamentos e mudanças no

trabalho. Além disso, o PA deixa transparecer que sua experiência como professor o auxilia na tomada de decisões que possam garantir um maior engajamento dos alunos nas atividades em grupo, conforme podemos observar no seguinte enunciado “*eu faço diferente*” ou “*então hoje as carteiras já estão diferentes*”. Tais experiências, ou melhor, os recursos mentais e comportamentais do professor também são requeridos em outros momentos da aula, como, por exemplo, quando o professor enuncia “*eu perguntei se seria interessante pra eles/ se não fosse eu ia mudar*”, ele deixa transparecer que as atividades propostas podem sofrer alterações em seu curso, em virtude das necessidades dos alunos e isso demanda de si diferentes recursos para dar conta de seu agir.

Além disso, o professor também traz em seu texto vozes explícitas, tanto a dos alunos, por meio do segmento “*ah porque o sinal do wi-fi é melhor*”, quanto a sua própria, com o segmento “*não/ não interessa eu quero que vocês fiquem aqui próximos da sala*”, e reconstitui a situação vivenciada com os alunos por meio do discurso direto, a fim de justificar essa sua nova atitude e a responsabilidade de sua ação em relação à organização da turma.

Ademais, os professores realizam reflexões sobre outras situações vivenciadas por eles nas aulas de oralidade, como a diferença do nível de proficiência entre os alunos, bem como sobre quais atitudes costumam ter para atenuar essa questão. A PE constata, por exemplo, que os alunos que possuem maior proficiência na língua, muitas vezes, não se mostram interessados em participar ativamente das aulas, diferentemente dos alunos que apresentam nível de proficiência menor, conforme podemos observar no excerto abaixo:

**(Excerto 7) PE:** ...como **nós** temos menos alunos na turma **a gente** consegue saber um pouco mais do perfil do aluno e se ele já estudou antes ou não/ mas enfim geralmente quem tem esse tipo de comportamento **nas minhas aulas** ((falando sobre dispersão)) são alunos que já sabem o conteúdo e não estão muito interessados em / em aprofundar em rever e aprender alguma coisa nova/ os que têm mais dificuldade geralmente prestam atenção e obedecem assim os comandos né ou fazem aquilo que **a gente** solicita /.../ se é um aluno que tem realmente bastante dificuldade **eu pego no pé/eu faço fazer**.

Nesse momento, a PE traz em seu texto um agir coletivo que diz respeito aos professores de inglês das turmas dos primeiros semestres do curso, que são espelhadas, conforme identificamos nos segmentos “*como nós temos menos alunos na turma a gente consegue saber um pouco mais do perfil do aluno*”. As marcas de pessoa “nós” e “a gente” nos segmentos de fala da Professora Elena, seguidas do verbo “consegue” indica uma capacidade dos professores, uma vez que eles identificam e conhecem, a partir de suas

vivências, os perfis de seus alunos e quem costuma estudar ou já teve oportunidade de estudar a língua em outras ocasiões, o que, por sua vez, pode influenciar em como o professor age em sala de aula. Tal situação é evidenciada logo em seguida pela professora, quando ela distancia a ação coletiva e traz em cena um novo posicionamento enunciativo, conforme notamos na expressão “*nas minhas aulas*” ou no segmento “*eu pego no pé/eu faço fazer*”, marcado pela primeira pessoa “eu”. Nessas situações, a professora destaca o seu agir individual, isto é, em como costuma interagir com seus alunos na situação apresentada anteriormente por ela, que são desníveis de proficiência e de interesse dos alunos. Para ela, o foco do seu agir é direcionado, principalmente, aos alunos que apresentam maior dificuldade em acompanhar os conteúdos, uma vez que, de acordo com a PE são alunos que se interessam mais pelas aulas e respondem melhor aos comandos e atividades propostas.

O professor ainda complementa a fala da PE, destacando a necessidade de se propiciar um espaço interessante para os alunos, atualizar e contextualizar os conteúdos, visto que, muitas vezes, os alunos são jovens e ainda não desenvolveram uma maturidade acadêmica, conforme explicitado no excerto seguinte:

**(Excerto 8) PA:** ...então primeiro o assunto interessante / os livros né às vezes tem que mudar o assunto porque tem uma atividade “ah vamos alugar um DVD” quem aluga DVD/ nem tem esse negócio / então pra eles / eles olham aquilo lá e não faz sentido então a gente troca o assunto / a gente tem que contextualizar a gramática como fizemos antes tem que criar atividades interessantes pra eles/ coisa assim mentalidade de ensino médio ainda porque eles não tem aquela maturidade/ “perai eu estou aqui na universidade eu que tenho que estudar eu tenho que ir atrás”.

Nesse segmento, ao utilizar-se da marca de pessoa “a gente”, o professor evoca uma voz social e um agir coletivo pertencente ao corpo docente da instituição em que atua. Tal reflexão é realizada a partir de uma modalização deôntica, pois ao se utilizar da expressão *ter + que*, conforme constatamos nos segmentos “*a gente tem que contextualizar a gramática*” e “*tem que criar atividades interessantes*”, o professor revela uma ideia pautada nos deveres pertencentes à atividade docente que, por sua vez, está em conformidade com as normas estabelecidas socialmente, ou seja, é preciso que os professores de inglês contextualizem os conteúdos a serem ensinados a seus alunos e criem um ambiente propício para a aprendizagem.

Além disso, o professor traz novamente as vozes explícitas em seu texto, conforme notamos nos segmentos de discurso direto “*ah vamos alugar um DVD*” e “*perai eu estou aqui na universidade eu que tenho que estudar eu tenho que ir atrás*”. No primeiro trecho, o professor faz uma referência aos conteúdos abordados pelo livro didático, que são avaliados

negativamente por ele, como desatualizados ou desinteressantes. Tal situação dificulta o processo de aprendizagem dos alunos, pois eles não conseguem estabelecer relação com a realidade e, assim, construir sentidos, cabendo ao professor repensar e redirecionar o seu agir no momento da aula para que os objetivos sejam atingidos. Já no segundo segmento, o professor traz a voz do aluno e recria uma situação hipotética que ele espera observar nele, que é a conscientização e valorização acadêmica. Ademais, o PA deixa transparecer certa insatisfação com a questão da imaturidade em seus alunos, pois em vez de desenvolver outras aptidões, muitas vezes, ele tem que readequar os conteúdos já trabalhados pelos professores no ensino médio, evidenciando um conflito no agir do professor, que ora precisa fornecer subsídios da língua que se apresentam incipientes em seus alunos, ora precisa prepará-lo para atuar futuramente em um ambiente escolar, pois se trata de acadêmicos de um curso de formação de professores. Desse modo, podemos compreender que as ações de ambos os professores apresentam certa convergência no que diz respeito à organização das turmas para a prática da oralidade, que é organizar pequenos grupos para a conversação, a fim de evitar dispersões ou que os alunos tragam outros assuntos alheios aos conteúdos, bem como se mostram preocupados em envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem da LI, suprimindo-os com os conteúdos considerados adequados por eles.

De acordo com Consolo (2000), a prática da oralidade nas aulas de língua inglesa também se apresenta de fundamental importância para o desenvolvimento da competência linguística pelo estudante e que a sala de aula, nesse contexto, deve ser configurada como um cenário propício para a prática da escuta, da fala e da interação na língua alvo com os colegas e professores. No que concerne aos cursos de formação de professores de línguas, Cassemiro (2013) destaca algumas atividades que podem ser utilizadas nas aulas voltadas para o desenvolvimento da oralidade na língua inglesa como discussões sobre aspectos da vida cotidiana, experiências pessoais, ou emissões de opiniões sobre assuntos polêmicos e atuais, que também ajudam a desenvolver o posicionamento crítico do aluno, tudo isso por intermédio do professor que tem a função de criar um ambiente descontraído e motivador, que incentive os alunos a praticar e utilizar a língua alvo com maior independência. Tais aspectos são observados na prática dos professores no momento em que eles se mostram preocupados em organizar pequenos grupos para as práticas de conversação, valorizando a interação com os colegas e respeitando o seu tempo, sem pressioná-los a situações que poderiam constrangê-los, como, por exemplo, uma apresentação oral para toda a turma, ou ainda, quando os professores adaptam as atividades em consonância com os interesses dos alunos, mostrando-



se solícitos em sanar as dúvidas que porventura surjam e com domínio de sua prática pedagógica.

Conforme apontado na metodologia deste trabalho, especificamente no item 2.5, as análises do terceiro e quarto SOT, que se referem, respectivamente, às práticas de ensino da leitura e da escrita, serão realizadas a partir dos dados secundários, isto é, das transcrições das ACS realizadas com os professores, uma vez que surgiram impasses que levaram à limitação na condução da ACC. Assim, os professores comentam em suas ACS sobre a forma como costumam trabalhar essas práticas e quais as reflexões que embasam esse agir. Nos excertos 9 e 10 abaixo, a Professora Elena e o Professor Afonso comentam, respectivamente, sobre a forma como costumam trabalhar as práticas de leitura em suas turmas de “Língua Inglesa 2”, conforme podemos observar a seguir:

(Excerto 9) PE: **nós temos** as atividades do livro né **eu não trabalho** com livros de/ de enfim de literatura esse tipo de coisa porque **eu não me sinto à vontade** sabe /.../ então **eu sinto que eu tenho essa dificuldade** e também é:: *porque* não dá tempo né tem que fazer todo um projeto daí eu tenho que cortar coisa e deixo coisa fora então como eles têm bastante aula de literatura né /.../ **eu deixo pros outros professores...** mas a questão do é:: a leitura é *menos do que* **eu acho que deveria ser** sabe/ porque nós temos os textos dos livros às vezes eu trago textos de fora mas **não trabalho muito com compreensão textual** como se fosse num curso de leitura pra mestrado e doutorado por exemplo e tal porque **eu acho que eles vão ter oportunidade** de fazer mais isso depois... agora **eu quero que eles prestem mais atenção** nessa questão /.../ de adquirir vocabulário e:: apurar um pouco mais o *listening* e o *speaking* claro que eles fazem isso também através da leitura.

A PE inicia sua fala situando um agir coletivo restrito entre ela e o PA, que se refere à utilização dos conteúdos do livro para realizar atividades de leitura com os alunos, conforme destacamos no trecho “***nós temos as atividades do livro***”, logo em seguida, a professora apresenta um agir individual e comenta que não costuma trabalhar com livros literários em suas aulas, pois, para ela, esse tipo de atividade é desconfortável, conforme notamos no trecho “*eu não me sinto à vontade*”. Esse desconforto evidencia um conflito enfrentado pela professora para a realização desse tipo de atividade, devido este artefato não ter sido assimilado pela professora como um instrumento para seu agir, conforme explícito no trecho “*sinto que eu tenho essa dificuldade*”, e, uma vez que a falta de tempo também é apresentada como empecilho, ela prefere que essa parte seja trabalhada pelos outros professores, já que os alunos contam com disciplinas que contemplam a literatura nas aulas de inglês, conforme observamos no trecho “*então como eles têm bastante aula de literatura né /.../ eu deixo pros outros professores*”. Além disso, a PE apresenta uma modalização lógica, isto é, um fato atestado por ela, no que tange às formas de leitura realizadas em sua turma e as classifica

como poucas ou limitadas, conforme observamos no segmento “*é menos do que eu acho que deveria ser*”, e, embora ela trabalhe com os textos do livro e os textos extras que traz, ela não promove atividades direcionadas de compreensão textual, pois acredita que essa capacidade será retomada em outras etapas com maior atenção, conforme observamos no trecho “*eu acho que eles vão ter oportunidade de fazer mais isso depois*”. Para a professora, o objetivo da atividade de leitura em suas aulas é o de promover um espaço para a aprendizagem de vocabulário e apurar mais as práticas de oralidade por meio da leitura também, conforme expresso no segmento “*agora eu quero que eles prestem mais atenção nessa questão /.../ de adquirir vocabulário e apurar um pouco mais o listening e o speaking claro que eles fazem isso também através da leitura*”, em que a utilização da expressão “*eu quero*”, revela um desejo, uma intenção da professora em atingir os objetivos e as estratégias realizadas por ela na prática da leitura em sua turma. Ainda sobre leitura, o PA comenta, no excerto 10 abaixo, as barreiras que ele enfrenta ao trabalhar com essa capacidade com os seus alunos do nível 2:

**(Excerto 10) PA:** a leitura tem vários níveis... você tem a linha, a entrelinha e a além das linhas... então quando eles conseguem/ quando eles têm o vocabulário básico... que eles conseguem ler e interpretar e você pode dar atividades pra leitura dar perguntas pra eles encontrarem partes específicas do texto... interpretação do texto/ mas é... eu nunca consigo chegar num segundo nível com eles aí nesse segundo período /.../ e aí você tem que dar mais vocabulário... né quando você cria uma situação suficientemente confortável eles conseguem explicar sobre isso/ eu acho que nesse caso aí era explicar o caminho da casa... coisa muito simples mas que requer muito/ muito empenho deles... eu vejo a dificuldade que eles tiveram pra fazer isso.

O PA, por sua vez, atenta para as características e conhecimentos mobilizados na prática da leitura e como eles contribuem para a compreensão do texto. Entretanto, o professor comenta que a turma do segundo período em questão apresentava grande dificuldade em ultrapassar níveis básicos de interpretação de textos em inglês, conforme podemos observar no trecho “*eu nunca consigo chegar num segundo nível com eles aí nesse segundo período*”. A expressão “*eu nunca*” evidencia uma impossibilidade no agir do professor, tolhida em virtude da resistência dos alunos em conseguir avançar em outros níveis de leitura. Uma forma de ultrapassar essa dificuldade, de acordo com o professor, é oferecer aos alunos um trabalho voltado mais à aprendizagem de vocabulário e criar um ambiente confortável para que os alunos se sintam à vontade para dialogar sobre o que entenderam do texto. Tal aspecto evidencia que o professor possui um conhecimento prático de sua atividade afeiçoada pelos anos de experiência e maturidade docente, pois demonstra estar atento às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, procura atendê-las.

Os excertos 11 e 12, a seguir, se referem, respectivamente, aos segmentos de fala da Professora Elena e do Professor Afonso e versam sobre a prática da escrita, conforme podemos observar abaixo:

**(Excerto 11) PE:** ...dá pra eles fazerem mais ou menos uns seis/ umas seis produções textuais grandes... ali era só uma atividade de escrita mais curta né porque dava umas três quatro linhas mas nós/ no final é esse livro tem da unidade nove a dezesseis... então **eu fiz** eu acho que umas seis *compositions* com eles... porque eram tópicos bem *interessantes*.

A PE comenta que costuma trabalhar de duas maneiras as práticas de escrita com seus alunos do segundo semestre de inglês. A primeira forma consiste em fazer com que os alunos escrevam frases curtas que contemplem a temática ou o tópico gramatical abordado no momento das aulas. Naquela ocasião, os alunos tiveram que escrever frases com as preposições de movimento do caminho que eles tomam de casa à universidade, conforme descrito e comentado no primeiro SOT, que versa sobre a gramática, e conforme podemos observar no seguinte excerto “*ali era só uma atividade de escrita mais curta né porque dava umas três quatro linhas*”. Embora seja uma atividade que impele os estudantes a mobilizar conhecimentos sobre estrutura da língua e vocabulário, por exemplo, a professora evidencia que esse tipo de atividade não se configura como uma produção textual, mas sim uma forma de pôr em prática esses conhecimentos. A outra forma de escrita trabalhada pela professora consiste em fazer com que os alunos escrevam uma produção textual propriamente dita ao final de cada unidade trabalhada de acordo com a temática e conteúdos estudados, uma vez que, conforme ela salienta, são tópicos *interessantes* para promover a prática de escrita dos alunos. Já o PA, no excerto 12 abaixo também comenta sobre a forma como conduz as aulas de prática de escrita, conforme observamos:

**(Excerto 12) PA:** normalmente eu trabalho três dias na semana, esses primeiros dois dias são assim pra lidar com o livro, com o conteúdo, fazer alguma prática... mas o terceiro **a gente faria** não só o *workbook* como uma criação, uma produção de uma conversa... de um diálogo... assim fazer uma produção escrita e uma gravação... um vídeo sobre isso... **na verdade eu acabei deletando** isso, porque senão segura muita coisa... mas a produção escrita vai ser feita depois contextualizada com o exemplo do final da lição... no final da lição eles têm lá uma conversa sempre então **a gente reproduz aquilo**... primeiro reproduz falando e depois **a gente reescreve aquilo** adaptando pra situação deles.

Nesse excerto, o professor comenta que, naquela ocasião, pretendia realizar uma produção textual oral com os alunos, para, em seguida, retextualizá-lo na forma escrita, a partir dos tópicos estudados na unidade, porém, ele optou por não realizar tal atividade. No

trecho “*a gente faria*”, observamos que o dêitico de pessoa “a gente” se refere a uma ação conjunta do professor e seus alunos, entretanto, a conjugação do verbo “fazer” no futuro do pretérito revela, logo em seguida, que tal atividade não se efetivou, conforme notamos no excerto “*na verdade eu acabei deletando*” e justifica essa ação individual, logo depois, comentando que o grande contingente de materiais que ele guarda das aulas fez com que ele dissipasse a ideia da realização desse exercício com os alunos. Essa situação comentada pelo professor evidencia a distância entre o trabalho prescrito, aquilo que se pretende fazer, o trabalho realizado, aquilo que de fato se faz, e o real da atividade, uma vez que ele pôde refletir sobre o que não conseguir fazer e também sobre o que se queria ter feito.

Entretanto, o PA comenta que a produção escrita realizada pelos alunos em suas aulas, assim como a PE, gira em torno das temáticas e conteúdos abordados nas unidades do livro didático e são realizados ao final de cada capítulo. O professor também evidencia um cuidado em envolver o contexto e a realidade dos alunos em suas produções, conforme fica claro no excerto: “*a produção escrita vai ser feita depois contextualizada com o exemplo do final da lição*”.

De acordo com Penny Ur (1996), o objetivo do ensino da escrita é desenvolver no aluno competências e habilidades para que ele consiga produzir textos pertencentes aos mais gêneros e nas mais diversas situações comunicativas. Uma das discussões abordada pela autora corresponde às abordagens básicas no processo de ensino da escrita em língua estrangeira: a escrita como processo (*as a means*), escrita como produto (*as an end*) e como ambos (*as a means and as an end*). Para a autora, a escrita como processo pode ser utilizada como um meio conveniente de envolver aspectos da linguagem, que não a escrita em si. Por exemplo: os alunos anotam o novo vocabulário; copiam as regras gramaticais, escrevem por extenso as respostas para ler ou ouvir a compreensão das questões; fazem testes escritos. Nesses exemplos, a escrita é usada simplesmente como um meio de os estudantes praticarem um determinado ponto do idioma. Já a escrita como produto envolve outras atividades que têm como objetivo principal a escrita em um nível micro e macro. No nível micro, praticam-se formas específicas de escrita ao nível da palavra ou frase (escrita ou digitação, ortografia, pontuação); no nível macro, a ênfase é sobre o conteúdo e organização. Exemplos de tais atividades: narrar uma história, escrever uma carta. A articulação entre as duas abordagens citadas anteriormente contemplam uma visão atual da aprendizagem como um processo sócio-interacional que leva em consideração os interesses e a afetividade do aprendiz, além da dimensão comunicativa do uso da linguagem nas interações sociais do dia-a-dia. Cristovão (2009), neste contexto, defende a utilização de gêneros textuais autênticos para que se

organize atividades que explorem diferentes capacidades dos alunos, dentre eles a leitura. Para a autora, a exploração de diferentes gêneros permite que o ensino da leitura seja organizado em função de aprendizagem de diferentes operações de linguagem requeridas dos alunos. Além disso, entendemos que há uma relação intrínseca entre as práticas de escrita e leitura, uma vez que uma pode contribuir com o ensino e aprendizagem da outra e vice-versa.

O último SOT evidenciado trata sobre a *Organização dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades dos alunos*, que contempla as formas como cada um dos professores organiza e planeja suas aulas. Conforme abordado anteriormente no SOT de gramática, mais especificamente no *excerto 3*, os docentes percebem e comentam sobre as similaridades na forma de abordar o conteúdo das preposições de movimento com seus respectivos alunos. Nesta nova reflexão, os professores reiteram as semelhanças na forma de abordar os conteúdos, uma vez que seguem o mesmo livro didático e plano de ensino da turma, mas salientam as diferenças que eles observam em suas práticas, conforme podemos observar nos segmentos de fala dos professores a seguir:

**(Excerto 13) PE:** a gente segue o mesmo livro né e nós também seguimos o mesmo/ praticamente o mesmo plano de ensino né a gente sempre no começo do ano a gente compartilha então:: eu acho que o / como o que difere em si na / na preparação das aulas talvez sejam as atividades que cada um escolhe/ o que utilizar porém pelo né: que dá pra perceber pelos vídeos a finalidade e a:: forma como é trabalhado o conteúdo é praticamente a mesma né a gente só não faz essa preparação junto porque também não tem como são muitas aulas são seis aulas semanais então se a gente for sentar pra preparar aula junto...

**PA:** e a *nossa liberdade é assim porque nós* temos duas semanas por unidade esse é o nosso planejamento então às vezes você trabalha um conteúdo um dia e não vai /como das preposições no outro dia você retoma aquilo/ mas eu tenho duas semanas pra terminar isso aqui/ se eu/ de repente não conseguir num dia eu tenho dois eu tenho três eu tenho seis dias pra trabalhar esse conteúdo então essa flexibilidade faz com que a gente trabalhe de várias maneiras...

Ao trazer em cena as marcas de pessoa “a gente” e “nós”, a professora evoca um agir coletivo compartilhado por ela e pelo Professor Afonso. Essa referência faz alusão ao instrumento que eles possuem em comum para guiar os conteúdos de suas aulas: o livro didático, conforme mencionado no segmento “*a gente segue o mesmo livro*”, bem como remete a uma prática comum entre eles de compartilhar o plano de ensino referente à turma de “Língua Inglesa 2” no início dos semestres letivos, conforme observamos “*nós também seguimos o mesmo /.../ plano de ensino/ a gente sempre no começo do ano /.../ compartilha*”. Logo em seguida, a professora explica, por meio da expressão “*eu acho*”, seguida pelo indicativo de dúvida e incerteza “*talvez*”, a sua opinião no que se refere às diferenças observadas por ela no agir de cada um. De acordo com a PE, eles não costumam planejar

juntos os conteúdos e atividades, bem como não possuem um acordo entre si sobre usar as mesmas abordagens ou ferramentas com suas turmas, segundo verificamos no segmento “*eu acho que... o que difere em si na... preparação das aulas talvez sejam as atividades que cada um escolhe*”. A professora ainda complementa sua reflexão comentando que, embora sigam seus próprios métodos e instrumentos, a finalidade de seus agires convergem para um mesmo objetivo, conforme verificamos no segmento de fala a seguir “*pelo que dá pra perceber pelos vídeos a finalidade e a forma como é trabalhado o conteúdo é praticamente a mesma*”.

Prosseguindo com a reflexão, a professora apresenta uma justificativa para o pensamento expresso anteriormente, comentando que, dentre outros aspectos, o tempo para a preparação de aulas conjunta entre ela e o professor é escasso, uma vez que suas turmas de “Língua Inglesa 2” possuem seis aulas semanais, conforme observamos no trecho “*porque também não tem como são muitas aulas são seis aulas semanais então se a gente for sentar pra preparar aula junto...*”. Esse segmento não só explica os motivos do agir da professora, mas também evidencia uma característica conflituosa e dificultosa da atividade docente vivenciada por eles, que é o cumprimento de uma atividade repleta de atribuições e demandas das aulas e da universidade.

Já o Professor Afonso avalia o fato de a disciplina ter seis aulas semanais como algo positivo. Ele explica que, tanto ele, quanto a PE, costumam dispensar, em média, duas semanas (ou 12 aulas) para o trabalho de cada unidade do livro, fato que, para ele, favorece a liberdade e a flexibilidade na hora de trabalhar os conteúdos com os alunos, conforme observamos no trecho “*nós temos duas semanas por unidade/ esse é o nosso planejamento*”. Ao utilizar a voz social marcada pelo pronome “nós” e o pronome possessivo “nosso”, o professor determina para si e para a professora Elena a responsabilidade desse agir, enfatizando que é algo comum aos dois. Tal flexibilidade, por sua vez, se apresenta como um fator fundamental para o agir individual do professor, pois, nos momentos em que as atividades não fluem como o planejado, ele tem uma margem de tempo maior para repensar e adequar sua prática a partir das reações e necessidades de seus alunos, conforme notamos no segmento “*se de repente não conseguir num dia eu tenho dois/ eu tenho três/ eu tenho seis dias pra trabalhar esse conteúdo*”, em que destacamos o agir individual do professor a partir da marca de pessoa “eu”. Além dos aspectos supracitados, o Professor Afonso comenta, ainda, que a organização dos conteúdos e a articulação das capacidades de leitura, escrita e oralidade no ensino de inglês se apresentam como um desafio, conforme explicitado no excerto 14 abaixo:

(Excerto 14) PA: **eu sempre** estou adaptando / tentando fazer uma aula diferente porque **eu quero** entender o meu público primeiro pra... só que **eu procuro** dar uma experiência de língua inglesa pra eles diferente do ensino médio talvez / no ensino médio eles / eles vêm com aquela tradição de copiar do quadro o texto gramática bem... bem tradicional /.../ *a mais difícil pra mim* não é escrita e nem a escuta mas é um... é dentro da cabeça é eles começarem a pegar o que eles têm de dentro deles/ o pensamento deles pra eles poderem falar sobre aquilo/ achar alguma coisa interessante... e aí sim quando eu vejo que eles encontraram alguma coisa que eles querem falar aí **eu trabalho** a escrita eu trabalho a escuta... mas até lá *é difícil* porque às vezes o livro não bate com o que eles se interessam essa é a *maior dificuldade* que **eu acho** aí quando **eu percebo** “não mas peraí **eu tenho que** ensinar isso daqui de qualquer jeito tá bom **eu vou ensinar** isso aqui mas se sobrar um tempinho **eu vou mudar**”.

Nesse enunciado, o professor evoca uma voz empírica que evidencia o seu posicionamento enunciativo, não só como responsável pela origem da produção textual, mas também como agente responsável por um agir individual, como observamos nas marcações de primeira pessoa do singular “eu”, presente nos segmentos “*eu sempre estou adaptando/ tentando*”, “*eu quero entender o meu público*”, “*eu procuro dar uma experiência de língua inglesa*”, entre outros destacados acima. Além disso, os verbos auxiliares “querer” e “procurar”, que intercalam o sujeito e o verbo principal dos excertos acima, evidenciam uma modalização pragmática, ou ainda, uma interpretação de aspectos subjetivos do agir que, por sua vez, explicitam os motivos e razões de ordem interna que impulsionam o agir do professor em sala de aula, que é o de organizar um espaço de aprendizagem que proporcione aos alunos uma experiência de LI diferente do ensino médio ou da forma tradicional com a qual eles estão acostumados. Para que isso seja possível, o professor comenta que procura identificar “*interesses*” em seus alunos, e que é a partir deles que prefere trabalhar o desenvolvimento de suas capacidades, conforme percebemos no excerto “*quando eu vejo que eles encontraram alguma coisa que eles querem falar aí eu trabalho a escrita eu trabalho a escuta... mas até lá é difícil*”. Ao enfatizar a expressão “*mas até lá é difícil*”, o professor destaca uma avaliação de ordem apreciativa e evidencia o caráter laborioso pelo qual ele enfrenta para se chegar à compreensão das reais necessidades de seu público para que, enfim, consiga adequar os conteúdos e efetivar o processo de aprendizagem. Uma das justificativas, de ordem subjetiva, dada pelo professor para a dificuldade em encontrar um ponto de interesse nos alunos, gira em torno da abordagem dos conteúdos do livro didático que, conforme salientamos em outro momento, é visto pelo professor como desestimulante e, de certa forma, se apresenta como uma barreira para a aprendizagem, pois os alunos não demonstram muito interesse nessa proposta, conforme ele salienta novamente no segmento “*porque às vezes o livro não bate com o que eles se interessam essa é a maior dificuldade que eu acho*”.

Além disso, o professor traz uma marca de voz explícita que apresenta uma situação que eventualmente já fora vivenciada por ele em outros momentos, conforme notamos no trecho “*não/ mas peraí eu tenho que ensinar isso daqui de qualquer jeito/ tá bom eu vou ensinar isso aqui mas se sobrar um tempinho eu vou mudar*”. Tal segmento nos mostra, mais uma vez, o conflito entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, isto é, aquilo que o professor realmente faz daquilo que planejou, bem como o processo de autoconscientização e reflexão do professor sobre sua prática, pois ele se mostra ciente de que sua atividade requer um trabalho permanente de adaptação de conteúdos curriculares de propiciar formas diferenciadas de ensino aos alunos e de entendê-los e, a partir do interesse deles, criar formas articuladas para trabalhar as capacidades requeridas.

Já a Professora Elena, no segmento de fala a seguir, apresenta suas convicções sobre o seu próprio agir e também suas crenças sobre a importância do livro didático como instrumento norteador do agir:

**(Excerto 15) PE:** o que eu estou fazendo em sala de aula/ *eu sei o que eu estou fazendo/ mas eu não sei o que o professor do nível um fez antes e não sei o que o professor do nível três VAI FAZER* depois se não houver um *sillabus* né se não tiver uma sequência de conteúdos de temáticas de/ de vocabulário a ser a ser é experimentado ali com os alunos né/ então **eu sempre fui defensora** da gente usar o livro didático NÃO pra usar só fazer o livro página por página como o Professor Afonso falou/ é muito bom adaptar mudar começar por aqui deixar coisa de fora se for necessário /.../ às vezes eu vejo que eu fico exigindo coisa que eu não devo estar exigindo deles ainda/ o curso é cíclico nós mudamos esse curso de Letras justamente porque antes eles chegavam no quarto período e o curso era avançado e neNHUM daqueles alunos que estavam lá eram avançados né então por exemplo eu comento com os meus alunos assim “ó vocês tiveram uma experiência ali com vocabulário com gramática com temáticas no nível um e no nível dois no nível três vocês vão REVER muitos desses tópicos de uma maneira mais aprofunda::da mais contextualizada mas vão rever né” então eles têm uma segunda chance uma outra oportunidade de ir evoluindo tanto no *speaking* no *listening* no *reading* enfim é:: então é isso eu acho que é o mais importante sabe nós temos/ eles têm oito semestres pra aprender.

Para a PE sua maior preocupação é em tentar manter uma linearidade dos conteúdos trabalhados com os alunos em todas as turmas de inglês do Curso, uma vez que, segundo ela, não há como saber sobre o trabalho realizado pelo professor no semestre anterior, nem o trabalho que será realizado pelo professor do semestre seguinte, conforme notamos no trecho “*eu não sei o que o professor do nível um fez antes e não sei o que o professor do nível três vai fazer depois*”. Embora a professora exponha sua dúvida em relação ao agir dos outros professores (*não sei*), a professora expressa uma certeza e uma avaliação positiva sobre o seu próprio agir, conforme observamos no trecho “*eu sei o que eu estou fazendo*”, isto é, ela tem consciência de que segue a sequência de conteúdos e temáticas propostas pelo livro. Para a



professora, o livro didático se apresenta como um instrumento que deve ser usado com comedimento, pois, ao mesmo tempo em que ele serve para nortear o agir dos professores de inglês do curso, conforme notamos no trecho “*se não tiver uma sequência de conteúdos /.../ a ser a ser é experimentado ali com os alunos né/ então eu sempre fui defensora da gente usar o livro didático*”, é necessário que o professor tenha um bom domínio desse instrumento e que o explore de acordo com as necessidades, conforme observamos a seguir “*não pra usar só fazer o livro página por página /.../ é muito bom adaptar /.../ deixar coisa de fora se for necessário*”.

Ademais, a professora também se mostra crítica ao avaliar sua prática, quando percebe, por exemplo, que exige conteúdos em sua turma de “Língua Inglesa 2” que serão trabalhados e revistos em outros momentos do curso, conforme ela salienta no seguinte trecho “*às vezes eu vejo que eu fico exigindo coisa que eu não devo estar exigindo deles ainda*”. A professora chega a essa conclusão em virtude do fato da grade curricular do curso de Letras da universidade em que ela atua ter sofrido alterações, conforme ela ressalta no trecho de fala “*nós mudamos esse curso de Letras justamente porque antes eles chegavam no quarto período e o curso era avançado e nenhum daqueles alunos que estavam lá eram avançados*”. De acordo com ela, tais alterações foram realizadas em uma ação coletiva pelos professores do curso de Letras, conforme a professora explicita em “*nós mudamos*”, cuja finalidade era proporcionar maior tempo para que os alunos desenvolvessem proficiência na língua, pois, conforme ela salienta, na grade antiga os alunos chegavam ao nível avançado muito despreparados. Seguindo com sua reflexão, a professora evoca uma situação vivenciada por ela e seus alunos, que reforçam e justificam a responsabilidade de seu agir perante os alunos a partir dessa nova reformulação. Tal situação é reconstituída por meio de um discurso direto em que a professora explica aos alunos a característica cíclica das disciplinas de inglês no curso, isto é, a forma como os conteúdos curriculares são retomados em diferentes níveis e objetivos durante todo o curso, conforme observamos a seguir: “*eu comento com os meus alunos assim ‘ó vocês tiveram uma experiência /.../ no nível um e no nível dois/ no nível três vocês vão rever muitos desses tópicos de uma maneira mais aprofundada*”. Para ela, tal reformulação é positiva, pois caso o aluno não tenha se saído muito bem em algum aspecto em determinado semestre, ele terá outras chances de rever e evoluir em todas as capacidades que lhe são exigidas (oralidade, escrita e leitura), conforme a PE aponta em sua fala “*eles têm uma segunda chance/ uma outra oportunidade de ir evoluindo /.../ eles têm oito semestres pra aprender*”. Podemos concluir que a professora avalia positivamente a nova grade curricular

do curso, que permitiu que, não só os alunos, mas que os próprios professores disponibilizassem de mais tempo para trabalhar com a língua inglesa.

Encerramos essa primeira grande temática intitulada *Práticas de ensino de Língua Inglesa*, trazendo algumas contribuições acerca da forma como os professores participantes trabalham os conteúdos curriculares a fim de desenvolver as capacidades de gramática, oralidade, leitura, escrita em seus alunos, bem como gerenciam e organizam os conteúdos para o desenvolvimento dessas capacidades em suas respectivas turmas. Ao assistirem aos vídeos um do outro, os professores concordaram que possuem uma prática voltada para a contextualização gramatical e para a utilização prática desses conteúdos no cotidiano desses alunos, a fim de tornar o processo de assimilação de conteúdo mais natural. Além disso, os professores evidenciam que costumam utilizar diferentes instrumentos de ensino, como a internet (rede social e *google maps*), a fim de ultrapassar a utilização do livro didático e, assim, chamar a atenção dos alunos e ter uma maior participação deles nas aulas de inglês. No que se refere ao ensino da oralidade, a PE comenta que tem o hábito de organizar as turmas em pequenos grupos para promover um maior engajamento dos alunos na atividade comunicativa, tendo o cuidado de não expor o aluno a situações consideradas desagradáveis por eles, como apresentar oralmente em inglês para a turma toda. Além disso, os professores destacam a importância do tempo e do auxílio dispensado aos alunos na condução da conversação, bem como do estabelecimento de atividades e tópicos de conversação interessantes e uma explanação dos objetivos desses exercícios, para que estes sejam mais significativos para os alunos e, assim, evitar dispersões na interação verbal e outras distrações. O PA comenta também sobre a necessidade de se criar um espaço interessante no ensino da oralidade para que os alunos participem ativamente, mas o professor revela um descontentamento em relação à imaturidade dos alunos que não estão conscientes ainda de seu papel como acadêmico e também como futuros profissionais docentes.

As práticas de leitura e escrita evidenciaram que os professores têm um agir bastante semelhantes, isto é, promovem atividades pautadas principalmente no livro didático, instrumento esse que fornece os textos para a atividade da leitura, de modo que são menos utilizados para atividades interpretativas e mais usados para exploração e aprendizagem de vocabulário, bem como fornece as temáticas, o vocabulário e as estruturas gramaticais necessárias para a produção textual ao final da unidade, embora os professores salientem que nos momentos das aulas há espaço para a criação de sentenças que servem como uma preparação para a produção final. No que tange à organização das turmas para o desenvolvimento das capacidades supracitadas, os professores comentam sobre as

similaridades observadas em seus agires, que é a utilização de dois instrumentos: o livro didático e o plano de ensino da turma de “Língua Inglesa 2”; e também sobre as diferenças, que contemplam, principalmente, a forma de agir de cada um dos professores. Ademais, compreendemos, de maneira geral, que o gerenciamento das turmas e a organização dos conteúdos, requerem do professor uma individualização das tipificações do agir docente, que são sócio-historicamente construídas e disponibilizadas, bem com uma recriação desses tipos de agir a partir da mobilização de seu ser integral que envolve suas motivações pessoais, suas capacidades e limitações cognitivas, mentais e físicas em interação constante com o outro, seja ele o aluno ou os demais colegas de profissão. Essas recriações são realizadas a partir do contato com o outro, principalmente, à medida que os obstáculos surgem, como, por exemplo, quando os professores precisam organizar conteúdos que atendam às necessidades específicas de seus alunos em virtude das diferenças contextuais das turmas. Além disso, compreendemos que os instrumentos que os professores dispõem para o seu agir, como o livro didático ou os recursos tecnológicos citados por eles, como a rede social e o *google maps*, também são utilizados em maior e menor grau, dependendo dos fatores de ordem interna e externa, como, por exemplo, suas intenções e objetivos no momento da aula, assim como as demandas e necessidades apresentadas pelos acadêmicos ou, ainda, por prescrições, como, por exemplo, as orientações advindas de documentos oficiais de ensino que incentivam o uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Inglesa.

### 3.2.1.2 Desenvolvimento dos alunos

A segunda grande temática identificada trata do *Desenvolvimento dos alunos* a partir da ótica dos professores participantes. Os conteúdos explanados pelos professores nessa temática foram organizados em dois SOT, em que o primeiro apresenta STT que versam sobre as necessidades e as dificuldades observadas pelos professores em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2” e apresentam aspectos referentes aos desníveis de proficiência da língua apresentados pelos alunos e como esse fator prejudica o andamento das aulas; concerne também às estratégias de adaptação dos conteúdos que os professores realizam a fim de minimizar tais problemáticas. O segundo SOT, e seus respectivos STT, trata do acompanhamento da vida acadêmica dos alunos, os conteúdos que são exigidos no nível 2, bem como trata do desempenho dos alunos observado pelos professores de modo geral. Assim, a temática foi organizada a partir dos SOT e STT e apresenta-se sintetizada no quadro seguinte:

Quadro 9 – Temática 2: Desenvolvimento dos alunos

Temática 2: Desenvolvimento dos alunos	
Segmentos de orientação temática (SOT)	Segmentos de tratamento temático (STT)
Necessidades e dificuldades observadas nas turmas de “Língua Inglesa 2”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desnível de proficiência linguística do inglês;</li> <li>- Dificuldade na aprendizagem de inglês no ensino superior;</li> <li>- Dificuldade para a prática do professor;</li> <li>- Estratégias de adaptação de conteúdo para contemplar as necessidades dos alunos.</li> </ul>
Desenvolvimento dos alunos das turmas de “Língua Inglesa 2”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento da vida acadêmica dos alunos com outros professores de inglês;</li> <li>- Conteúdos exigidos no nível dois;</li> <li>- Importância do nível dois de inglês.</li> </ul>

Ao ser perguntado sobre quais são as dificuldades observadas em seus alunos, o PA comenta que um dos maiores obstáculos enfrentados pelo aluno ingressante no curso de Licenciatura em Letras está em transpor a defasagem de aprendizagem proveniente do ensino de inglês realizado nas escolas e como esse fato também dificulta o desenvolvimento do trabalho do professor de inglês no ensino superior, conforme observamos abaixo:

(Excerto 16) PA: ainda bem que agora no curso de Letras a gente tem OITO semestres de inglês/ então **a gente** consegue agora trabalhar uma base mais estruturada né /.../ mas no começo é assim/ e aí quando eles chegam com essa dificuldade **a gente** tem dificuldade também de poder ensinar os mesmo conteúdos /.../ é muita coisa assim muita gramática que eles viram... aos pedaços no ensino médio não sabem nem a nomenclatura disso ainda então faz com **que a gente** tenha dificuldade porque **a gente** está ensinando as quatro habilidades ao mesmo tempo/ então você ensina o presente simples então tem que escutar tem que falar tem que escrever e tem que ler aí vai pra outro conteúdo a mesma coisa/ então às vezes você tem uma dificuldade /.../ porque eles não tiveram experiência de fala e de escuta no ensino médio/ isso NÃO TEM /.../ então aos poucos a gente vai fazendo isso de repente ensinando mais forte essa parte do livro mais gramatical mais estrutural né pra eles pegarem vocabulário pra depo::is começarem ler né identificar e falar.

O professor comenta que a reformulação ocorrida na grade curricular do curso de Letras da universidade permite que tanto ele, quanto a PE, propiciem aos alunos um ensino de LI com uma base mais bem estruturada, conforme ele salienta no trecho “**a gente consegue agora trabalhar uma base mais estruturada**”. Ao utilizar a forma pronominal “**a gente**”, o professor inclui a PE no intento de justificar esse novo agir e essa nova postura no ensino de inglês em suas respectivas turmas, além disso, o PA deixa transparecer que as mudanças realizadas no currículo do curso foram positivas e benéficas para o trabalho realizado com os alunos pelo coletivo composto pelos professores de inglês do curso, conforme observamos no trecho “**ainda bem... que agora a gente tem oito semestres de inglês**”. No entanto, o professor

destaca que os acadêmicos ingressantes apresentam um grande desnível de proficiência que, por sua vez, faz com que eles tenham muita dificuldade na aprendizagem articulada das capacidades de oralidade, escrita e leitura de inglês. Para o PA, essa dificuldade é fruto de um ensino fragmentado de língua inglesa no ensino médio e que proporcionou aos alunos pouca ou nenhuma experiência com essa forma de trabalho, conforme observamos nos segmentos de fala “*é muita coisa... que eles viram... aos pedaços no ensino médio não sabem nem a nomenclatura disso ainda*” e “*eles não tiveram experiência de fala e de escuta no ensino médio/ isso NÃO TEM*”. De acordo com o professor, a dificuldade dos alunos acaba se transformando em sua própria dificuldade, a partir do momento em que ele tem que lidar com os desníveis e necessidades dos alunos, bem como quando tem que se adaptar a cada nova realidade e a nova demanda de alunos que chegam à universidade, conforme fica explícito no trecho “*quando eles chegam com essa dificuldade a gente tem dificuldade também de poder ensinar os mesmo conteúdos*”. A marca de pessoa “*a gente*” marca uma responsabilidade de uma ação coletiva, em que ele relata um conflito vivenciado pelos professores de inglês de modo geral, isto é, a dificuldade de conseguir ensinar o conteúdo de diferentes formas a cada nova necessidade que os alunos apresentam.

Sobre as recorrências das dificuldades observadas em seus alunos de “Língua Inglesa 2”, a Professora Elena também destaca a disparidade dos níveis de conhecimento da língua entre os alunos, reconhecendo a heterogeneidade do seu público. Além disso, a professora comenta sobre o modo como busca atenuar essas diferenças no processo de ensino da língua e o que leva em consideração ao avaliar os alunos na disciplina, conforme expresso no segmento de fala abaixo:

**(Excerto 17) PE:** ...as dificuldades são recorrentes no sentido de que tem aluno bom tem aluno mais ou menos/ mais ou menos no sentido né de que aprendeu alguma coisa tem vocabulário e tem aluno que simplesmente não lembra de nada e que tem dificuldade/ porque nós temos alunos mais velhos então além de o aluno não ter aprendido muita coisa no ensino médio as vezes esse aluno faz dez vinte anos que saiu do ensino médio né eu tive uma aluna esse semestre que tem 50 anos e aí nunca estudou inglês na vida né/ então assim como que eu avaliei ela da onde ela saiu até onde chegou no MEU semestre porque eu não posso comparar ela a um / por exemplo um colega dela que acabou de sair do terceirão e que ainda faz cursinho de inglês fora/ não tem como eu botar os dois no mesmo nível né porque são experiências de vida e relacionamento com a língua inglesa completamente diferentes.

No que se referem às diferenças observadas nos níveis de proficiência entre seus alunos, a professora comenta sobre os diversos tipos de alunos que já passaram por ela, desde o aluno que tem muita dificuldade; passando por aquele que aprendeu razoavelmente bem e o

que tem uma boa bagagem e conhecimento da língua, que fizeram curso particular; até os casos mais incomuns, que são os alunos mais velhos que estão sem estudar há algum tempo ou que nunca tiveram contato com a língua. Essa heterogeneidade das turmas e dos alunos, somada à experiência da professora, faz com que ela tenha um agir pautado em uma acuidade no momento de lidar com esse aluno, conforme observamos no trecho “*eu não posso comparar*”, ou até mesmo avaliar esse aluno, conforme expressa o trecho “*não tem como eu botar os dois no mesmo nível né*”, uma vez que, de acordo com ela, os acadêmicos trazem consigo diferentes experiências com a LI em diferentes fases da vida. Tal conhecimento evidencia que a professora possui uma boa bagagem de experiência quando necessita perceber reflexiva e criticamente quais indivíduos fazem parte do contexto no qual ela atua.

Além disso, os professores comentam sobre suas estratégias de adaptação nas formas de trabalhar e avaliar os conteúdos da disciplina e destacam uma preocupação em atingir um maior número de alunos, conforme podemos acompanhar no próximo excerto:

**(Excerto 18) P:** e aí há uma preocupação de avaliar de formas diferenciadas /observando essas características dos alunos?

**PE:** as avaliações são as mesmas né então por exemplo avaliação escrita é a mesma MAS eles têm a questão da/da produção eles fazem/ a cada unidade eles produzem um texto sobre aquela temática /.../ às vezes eles fazem um draft depois fazem a versão final enfim dá pra acompanhar/ na prova escrita que aí é uma prova geral pra todos e na prova oral QUE É individualizada de certo modo porque você/ a entrevista é com o aluno ali né então/ e eles fazem tarefa/ fazem workbook em casa fazem tarefa de casa então/ DÁ é **a gente padroniza onde dá** né por exemplo na prova escrita mas **a gente também tem esse olhar individual /eu pelo menos tenho.**

**PA:** /.../ a avaliação é a mesma mas o JEITO de/ de cobrar / porque daí você joga uma coisa e você vê a reação peraí então eu já sei que eu tenho que fazer isso mas eu quero ter o mesmo resultado então ninguém sai prejudicado né só tem um tempo diferente.

A PE chama a atenção para a necessidade de se adaptar o instrumento da avaliação, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Entretanto, a adaptação desse instrumento é realizada de diferentes formas e objetivos, como, por exemplo, quando a professora exemplifica essa situação comentando que as avaliações oficiais são iguais para todos, mas na avaliação de produção textual, ela consegue avaliar individualmente cada aluno, constatando o seu processo evolutivo dentro da proposta do texto, uma vez que eles são escritos e reescritos à medida das necessidades dos alunos. Nas avaliações orais, os alunos também podem ser avaliados individualmente, uma vez que elas são realizadas em um momento de interação face a face com os alunos, e podem ser adaptadas e voltadas às necessidades de cada um, uma vez que, de acordo com o que fora expressa anteriormente, há

uma preocupação com a experiência do aluno com a língua inglesa. Esse agir da professora pode ser observado conforme apresenta o seguinte trecho *“a gente padroniza onde dá né por exemplo na prova escrita/ mas a gente também tem esse olhar individual /eu pelo menos tenho”*. Em um primeiro momento, a professora utiliza a marca de pessoa *“a gente”*, que diz respeito a um agir coletivo que ela e o PA costumam ter com suas turmas de LI, que é o de adequar os conteúdos em detrimento das necessidades dos alunos, entretanto, logo em seguida a professora altera a responsabilidade desse agir coletivo e o aproxima a um agir individual, conforme podemos observar a partir da marca pessoa *“eu”*, em que ela justifica ser um agir propriamente dela, deixando claro não poder afirmar categoricamente que o colega professor também tenha essa mesma atitude com sua turma.

O PA, por sua vez, comenta que costuma observar a reação dos alunos em relação aos conteúdos abordados e que, a partir desse primeiro passo, ele consegue seguir um trabalho que envolva todos os alunos, tomando o cuidado de não prejudicar um em detrimento de outro, conforme podemos observar no seguinte trecho *“a avaliação é mesma/ mas o jeito de cobrar/ porque daí você joga uma coisa e você vê a reação”*. Para exprimir tal reflexão, o PA faz uso de um *“você”* genérico que tem o intuito de descrever uma situação também genérica e de ordem coletiva, uma vez que tal agir pode ser considerado uma ação comum atribuída aos professores de LI de maneira mais ampla.

No que se refere ao desenvolvimento dos alunos na disciplina de *“Língua Inglesa 2”*, a Professora Elena comenta que procura manter um contato com os professores de inglês das turmas dos níveis subsequentes para o repasse de informações sobre as dificuldades dos alunos ou mesmo para acompanhar o desenvolvimento deles, bem como discorre sobre os conteúdos exigidos no nível 2, e sobre a importância dessa disciplina de modo geral, conforme podemos observar no próximo segmento:

**(Excerto 19) PE:** Eu pergunto sempre/ a Professora Alice geralmente dá o nível três né/ e **eu geralmente** falo pra ela quais alunos têm mais dificuldade para dar uma acompanhada né/ e essa turma por exemplo que foi agora/ eles estavam agora no nível três/ **eu acabei não** perguntando nada sobre eles agora no final do semestre /.../ eles não saem é sabendo tudo aquilo que eles deveriam saber mas eu acho porque isso é crucial no nível dois porque no nível um e nível dois eles veem vocabulário estrutura enfim totalmente diferente claro eles já viram no médio mas assim é uma sequência que não repete conteúdo então é presente simples é presente progressivo passado simples passado progressivo né não se repete JÁ no nível três eles têm uma grande revisão disso tudo então eu acho que o nível dois é um nível meio complicado / não/ e ele é complicado pra você dizer assim *“não esse aluno não pode ir pra frente”* talvez ele só precise revisar um pouco aquele conteúdo pra conseguir ir pra frente e no terceiro ele tem essa oportunidade/ então é complicado você dizer *“não esse aluno é nível dois”* não dá pra passar entende / mas eles não saem assim tem uns que saem beleza vai tranquilo você sabe que vão ter uma/ um desempenho

tranquilo no resto do curso mas tem aluno que não/ você sabe que ele vai precisar talvez repetir o nível três né ou estudar inglês por fora no cursinho no Calem enfim...

Em um primeiro momento, a professora apresenta um agir individual costumeiro em sua prática pedagógica, que é o de acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos, bem como alertar os professores do nível 3 sobre os alunos que saíram do nível 2, isto é, da sua turma, ainda com algumas dificuldades, conforme notamos no segmento *“eu geralmente falo pra ela quais alunos têm mais dificuldade para dar uma acompanhada né”*. Tal prática evidencia que a professora, embora não consiga acompanhá-los sucessivamente, está engajada no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, mesmo após eles não pertencerem às suas turmas, buscando auxiliar, ainda, aqueles que possuem mais dificuldade para que tenham maior êxito em sua trajetória.

Além disso, a professora comenta sobre o desenvolvimento dos alunos de modo geral a partir de sua ótica. Para ela, em virtude da diferença de proficiência da língua entre os alunos, os resultados costumam variar, isto é, há alunos que apresentam um desenvolvimento e aprendizagem de inglês de modo mais satisfatório do que outros, de modo que alguns acadêmicos necessitam de um apoio maior do professor ou de outros meios para que consigam desenvolver a competência linguística requerida, conforme notamos no segmento *“tem uns que saem beleza vai tranquilo /.../ mas tem aluno que não/ **você sabe** que ele vai precisar talvez repetir o nível três né ou estudar inglês por fora no cursinho/ no Calem enfim”*. Outro aspecto ressaltado pela PE, é que o nível 2 de inglês do curso possui uma sequência extensa de conteúdos que não se repete e, nesse momento, a professora evidencia uma modalização lógica, que expressa um fato atestado por ela, conforme notamos no trecho *“**eu acho** que o nível dois é um nível meio complicado”*. Para a professora, o trabalho desenvolvido com a turma de “Língua Inglesa” apresenta-se *“complicado”* devido à carga copiosa de conteúdos trabalhados, o que não quer dizer que o aluno não terá chance de revê-los em outras situações nos períodos posteriores, uma vez que, conforme salientamos no item 3.2.1.1, que versava sobre as práticas de ensino da Língua Inglesa, os conteúdos trabalhados nos oito semestres são cíclicos, isto é, são retomados com diferentes objetivos e graus de dificuldade ao longo do curso. Diante disso, a professora frisa que, mesmo que os alunos estudem todos os conteúdos previstos no planejamento, ou ainda, apesar de todo o suporte dado aos alunos em sala de aula, não é possível garantir a aprendizagem efetiva do que foi ensinado e caso, o aluno não domine adequadamente determinados conteúdos considerados cruciais pelos professores, ele pode acabar reprovando.



Assim, nesta segunda temática intitulada *Desenvolvimento dos alunos* pudemos conhecer um pouco mais sobre as percepções que os professores têm sobre os alunos que compõem suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”. Desse modo, podemos concluir que, para o PA, uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos dessa disciplina é a disparidade do nível de proficiência na língua que, por sua vez, faz com que eles não acompanhem satisfatoriamente a sequência de conteúdos propostas pelo professor. Conseqüentemente, esse fator dificulta o trabalho do professor, uma vez o impasse na aprendizagem dos alunos é um impasse para a realização do seu próprio agir, pois, para ele, há de se ter um extenuante trabalho de adaptação curricular por conta dos desníveis, bem como um constante trabalho de adaptação à realidade a cada nova remessa de alunos que chega à universidade. A PE observa que a heterogeneidade de seu público e as diferentes vivências e contatos com a LI são fatores que provocam as disparidades no nível de proficiência de seus alunos. Tal aspecto, de acordo com a PE, não pode ser deixado de lado no momento de lidar com esses alunos, que requerem formas adaptadas de conteúdos e avaliações, visão essa que é corroborada pelo PA. Ademais, a PE ainda comenta que procura acompanhar a vida acadêmica de seus alunos com os outros professores de inglês do curso, embora nem sempre seja possível. A professora encerra sua reflexão comentando sobre os conteúdos que os alunos da turma de “Língua Inglesa 2” devem dominar para que a caminhada acadêmica seja bem-sucedida nos demais semestres.

### 3.2.1.3 Expectativas e desafios da prática docente

A terceira e última temática traz algumas reflexões dos professores no que concerne às *expectativas e desafios* enfrentados por eles no processo de ensino e de aprendizagem em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”. Os STT tratam, especificamente, das motivações tanto dos professores, quanto dos alunos, da importância de se oferecer aos alunos tanto uma boa base de conteúdo quanto um trabalho de conscientização acadêmica e profissional, além de destacar as diferentes formas de trabalho que o professor de inglês desenvolve no ensino superior, conforme mostra o seguinte quadro síntese:

Quadro 10 – Temática 3: Expectativas e desafios

Temática 3: Expectativas e desafios	
Segmentos de orientação temática (SOT)	Segmentos de tratamento temático (STT)
Expectativas e desafios encontrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreço pelo trabalho desenvolvido no segundo período;</li> <li>- Vantagens do trabalho desenvolvido nas turmas;</li> <li>- Importância de fornecer uma boa base de conteúdo;</li> <li>- Grande responsabilidade atribuída ao professor;</li> <li>- Desafio em trabalhar com muitos conteúdos;</li> <li>- Mudanças na grade do curso e as vantagens na articulação dos conteúdos;</li> <li>- Trabalho de conscientização nos alunos sobre a importância do inglês na vida profissional;</li> <li>- Alternativas para o ensino em sala de aula e preparação dos alunos para o exercício da docência.</li> </ul>

A Professora Elena, no segmento abaixo, destaca sua afinidade em trabalhar com os períodos iniciais do curso, bem como avalia o seu papel social enquanto professora da referida turma:

(Excerto 20) PE: **eu me sinto mais motivada** de trabalhar com níveis mais baixos/ mais elementares/ um dois três quatro no máximo porque eu vejo que ainda eles têm essa gana de/ cada dia é uma coisa meio nova entende pra eles e já nos níveis avançados claro o foco é outro é mais de conversação produção de textos mais né direcionados pra estilos acadêmicos e tudo mais então **não é muito minha praia** porque eu não vejo neles o mesmo interesse que eu vejo quando eles estavam lá no nos níveis básicos sabe então o nível dois é um nível que **eu gosto de trabalhar** / eles já vêm como o Professor Afonso falou eles já tem que vir com certo conteúdo com um certo vocabulário/ mas ao mesmo tempo tem muita coisa nova pra ensinar e **eu acho que eu/que eu sou boa nisso**.

A professora salienta que se sente mais motivada em trabalhar com as turmas dos níveis básicos de inglês, pois, de acordo com ela, os alunos estão mais dispostos a aprender e a participar das aulas. Além disso, ela salienta que, nos períodos mais avançados, os alunos já possuem outros objetivos que, por sua vez, entram em conflito com os seus próprios objetivos e intenções em relação à maneira como ela trabalha, conforme ela ressalta no trecho “*então não é muito minha praia*”.

Ademais, a professora destaca que ao sair do primeiro semestre do curso e adentrar na disciplina de “Língua Inglesa 2”, ministrada por ela no segundo período, os alunos trazem consigo uma bagagem de conteúdos estudados que facilita a continuidade de seu trabalho nestas turmas. Nesse sentido, a professora evidencia uma modalização de ordem apreciativa, definindo o trabalho desenvolvido por ela com essa turma específica como algo benéfico, conforme podemos observar nos segmentos “*o nível dois é um nível que eu gosto de*

*trabalhar*” e “*eu acho que eu sou boa nisso*”, em que a PE destaca o seu agir individual, marcado pela pessoa “eu”, como benéfico aos alunos, já que ela tem conhecimento e segurança naquilo que faz, e, também, causador de bem-estar a si mesma, uma vez que a professora gosta de trabalhar com essa turma. Desse modo, concluímos que a professora avalia positivamente o seu agir na sua turma de “Língua Inglesa 2” e destaca que seu trabalho nesse contexto se apresenta eficiente e prazeroso para ela.

Já o Professor Afonso destaca o desafio de se ensinar inglês nessa turma e evidencia a carga da responsabilidade que se assume nesse contexto, conforme podemos notar no segmento de fala a seguir:

**(Excerto 21) PA:** no segundo período você tem essa oportunidade de dar essa base primeiro/ acho que nossa dificuldade é isso é muito conteúdo diferente é estrutura gramatical diferente pra eles / eles não sabem o que é o *to be* ainda/ então você tem que primeiro ensinar o que é isso primeiro ensinar os pronomes /.../ porque você no primeiro dia você já percebe o que eles não sabem então você tem que assumir isso não dá pra dizer “ah isso eles já tinham que saber” /.../ você acaba revisando muita coisa né e aí você deixa às vezes de ensinar um pouco mais o que tinha que ensinar/ porque você precisa estruturar e reforçar aquilo que eles vem meio capenga.

Para o professor, a disciplina de “Língua Inglesa 2” é fundamental para fornecer uma base de conteúdos que serão levados com os alunos e desenvolvidos mais solidamente no restante do curso, entretanto, ele salienta a carga exaustiva de trabalho requerida nessa disciplina, conforme apontado no trecho “*é muito conteúdo diferente é estrutura gramatical diferente pra eles*”, e como isso entra em conflito com as reais necessidades dos alunos que, por vezes, entram defasados e precisam ter os conteúdos reforçados em vez de ser apresentados a outros, tal como observamos no segmento “*você deixa às vezes de ensinar um pouco mais o que tinha que ensinar/ porque você precisa estruturar e reforçar aquilo que eles vem meio capenga*”. Nesse momento, o professor deixa transparecer o caráter conflituoso da atividade docente, no momento em que evidencia que precisa rever alguns tópicos, em função das necessidades dos alunos, em detrimentos de outros, exigidos pelo plano de ensino e pela grade curricular, por exemplo. Além disso, o “você” genérico utilizado algumas vezes no excerto de fala do professor evidencia um distanciamento de seu agir individual e uma aproximação do agir coletivo e da responsabilidade de ambos, que é o de fornecer uma base mais sólida dos conteúdos, seja revendo-os ou reforçando-os, e que servirão de subsídio para a proficiência do inglês nos demais semestres do curso. Além disso, o professor evidencia as modalizações dêonticas (tem + que), conforme observamos nos trechos “*você tem que primeiro ensinar*”, “*você tem que assumir isso*” e “*você precisa estruturar e reforçar*” que,

combinadas com a marcação de um “*você*” genérico, revelam os determinantes externos que impelem o agir dos professores de língua inglesa de modo geral, em outras palavras, a articulação de tais aspectos corroboram com a ideia de obrigação social do professor de língua inglesa em aprimorar conteúdos e organizar atividades de acordo com as necessidades dos seus alunos, que muitas vezes não estão contempladas nas atividades planejadas inicialmente, evidenciando a distância entre aquilo que os professores planejam (trabalho prescrito) e aquilo que eles efetivamente realizam (trabalho realizado).

Para a Professora Elena, o desafio também se encontra no trabalho de motivação e de conscientização nos alunos sobre a importância de se dedicar aos estudos do inglês durante o curso e/ou cursos particulares, conforme apresentado por ela no segmento abaixo:

**(Excerto 22) PE:** é e claro muitas vezes eles não vão sair proficientes/ porque há muitos alunos que dizem que estão aqui para fazer o curso de português/ o inglês vem junto porque tem que vir né/ então **eu sei** que muitos deles é não vão sair daqui com o inglês muito bom mas eles têm que pelo menos **o que a gente tem que fazer** é conscientizá-los de que eles vão ganhar o diploma de licenciatura dupla então que eles tenham a consciência de que se eles não são é assim/ ou não se sentem seguros o suficiente pra dar aula de inglês que eles busquem/ OU depois estudos mais avançados nesse/ no idioma ou que não peguem aula de inglês né que foquem a carreira no português mesmo.

A PE salienta que, embora haja toda uma preparação e cuidado em atingir o maior número de alunos para a aprendizagem da língua, ela se mostra ciente de que muitos deles ou não sairão proficientes ou não irão trabalhar com o ensino da língua inglesa, pois os objetivos dos alunos variam de acordo com suas aptidões e preferências, conforme podemos observar no trecho “*eu sei que muitos deles é não vão sair daqui com o inglês muito bom*”. Entretanto, a professora deixa claro que o trabalho do professor de inglês em um curso de formação de professores, além de ensinar a LI, é o de conscientizar seus alunos sobre a importância da dupla habilitação (licenciatura em português e inglês), que, por sua vez, permitirá que os alunos ampliem as opções de atuação no mercado de trabalho, conforme ela salienta no segmento “*o que a gente tem que fazer é conscientizá-los de que eles vão ganhar o diploma de licenciatura dupla*”. Nesse momento, a professora evidencia um agir coletivo dos professores de inglês do curso de Letras da universidade em que atua (*a gente*) que, por sua vez, possuem um dever social, enquanto professores de um curso de formação de professores de português e inglês, de não apenas ensinar a língua, mas de conscientizá-los e, principalmente incentivá-los a seguir carreira no ensino de língua inglesa.

Encerramos esta seção, interpretando as expectativas e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas

turmas de “Língua Inglesa 2”. Desse modo, concluímos que a PE manifesta grande afinidade e satisfação em trabalhar com os semestres iniciais do curso de Letras e evidencia uma avaliação de ordem apreciativa sobre o seu próprio agir, considerando-o como benéfico nesse contexto tanto para seus alunos, que contam com uma professora preparada e motivada, tanto para ela no que diz respeito a sua própria realização como profissional. Para o PA é importante que a equipe de professores da turma de “Língua Inglesa 2”, composta por ele e pela PE, forneçam uma base sólida de conteúdos aos alunos, uma vez que esta servirá de aporte para todas as outras disciplinas de inglês nos outros períodos. Entretanto, o PA destaca o grande contingente de conteúdos trabalhados na turma e como esse fator pode se apresentar como uma barreira para a efetiva aprendizagem dos alunos, pois, conforme ele destaca por meio de uma modalização deôntica, é obrigação social dos professores de inglês da universidade atender às demandas que os alunos apresentam a fim de não deixá-los desamparados.

A PE remata essa reflexão sinalizando a função social dos professores que atuam em cursos de formação de professores, uma vez que sua função não é apenas o de auxiliar os alunos a desenvolver as práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita em sala de aula, mas também de desenvolver um trabalho de motivação e conscientização em seus alunos para que eles percebam que também poderão atuar no ensino de inglês nas escolas algum dia.

### 3.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, buscamos discutir e compreender com maior precisão o corpus de nossa pesquisa composto, predominantemente, das transcrições da ACC. Nesse sentido, as análises envolveram a articulação do quadro de análise textual proposto pelo ISD, que compreende os níveis organizacional, enunciativo e semântico. A fim de melhor organizar nossa análise, o corpus da pesquisa foi dividido em duas grandes seções em que, na primeira, discorreremos sobre o contexto de produção textual, composto pelos contextos físicos e socio subjetivos, e, na segunda seção, analisamos o agir propriamente dito dos professores participantes em suas aulas nas turmas de “Língua Inglesa 2”, sob três grandes temáticas, a saber: práticas de ensino da Língua Inglesa, desenvolvimento dos alunos e expectativas e desafios da prática docente, utilizando-nos do quadro de análise textual proposto pelo ISD.

Após a apresentação do histórico de estudo e análise do nosso corpus de pesquisa, apresentamos, no Capítulo 4, a seguir, a síntese das análises realizadas nos itens anteriores

como forma de resposta às perguntas de pesquisa, bem como as considerações finais referentes ao nosso trabalho.

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma síntese da pesquisa e debater os resultados, a partir das respostas das perguntas de pesquisa. Além disso, destacamos as implicações pedagógicas, as contribuições e as limitações deste estudo.

#### 4.1 SÍNTESE DA PESQUISA

Na Introdução desta pesquisa, traçamos uma breve trajetória histórica tanto do estudo aqui apresentado, quanto da pesquisadora, com o intuito de contextualizar o leitor. Comentamos sobre os objetivos, sobre as perguntas que guiaram o trabalho, bem como apresentamos previamente os pressupostos teórico-metodológicos que nos serviram de aporte, e também destacamos a importância acadêmica e científica desta dissertação.

O Capítulo 1 foi destinado à apresentação detalhada das principais teorias que embasam nosso trabalho, de modo que discorremos sobre alguns aspectos referentes à formação de professores de língua inglesa no Brasil, bem como trouxemos concepções de pesquisas que discutem sobre a reflexividade na prática docente (LEFFA, 2008, STUTZ, 2012, ZEICHNER, 1993, entre outros pesquisadores). Também realizamos uma breve discussão histórica sobre a concepção do trabalho em geral, a partir das perspectivas da Ergonomia, Clínica da Atividade e do próprio ISD, bem como adentramos na conceituação específica do trabalho docente, a partir de uma visão interdisciplinar dessas teorias (AMIGUES, 2004, CLOT, 2007, 2010, CLOT; FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002, FERREIRA, 2000; 2008, MACHADO, 2004; 2007, MACHADO; BRONCKART, 2009, SOUZA-E-SILVA, 2004). Por último, apresentamos aspectos epistemológicos do Interacionismo Social e sua vertente, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008; 2012, e seguidores) e discutimos sobre suas implicações teóricas e metodológicas, tais como a denominação dos conceitos chave do ISD acerca do agir, atividade e ação, discutimos sobre o agir praxiológico e o agir comunicativo, assim como discutimos sobre o quadro de análise textual abordada pelo ISD.

No Capítulo 2, apresentamos a metodologia da pesquisa sob a perspectiva qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994) e explanamos os

procedimentos metodológicos para a elaboração e condução da pesquisa, que envolveram o contexto e o perfil dos participantes da pesquisa. Retomamos os objetivos e as perguntas de pesquisa a partir da perspectiva do ISD e, a partir disso, discorremos sobre o processo de geração dos dados, que envolveu o procedimento da autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC), e encerramos o capítulo, destacando os tópicos de análise do corpus que compõe a pesquisa, baseados no quadro de análise textual do ISD.

No Capítulo 3, por sua vez, discorremos sobre as análises da transcrição da autoconfrontação cruzada em consonância com os objetivos geral e específicos. Em outras palavras, a análise do *corpus* de pesquisa, composto predominantemente pela transcrição da ACC, realizou-se a partir do contexto de produção textual, bem como a partir do modelo de análise textual do ISD, que contempla a articulação dos níveis organizacional, enunciativo e semântico para a análise do agir dos professores participantes no que se refere ao trabalho com as capacidades de oralidade, escrita e leitura, bem como as percepções evidenciadas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento de seus alunos e também as expectativas e os desafios que eles enfrentam em sua atividade nas turmas de “Língua Inglesa 2”.

Neste Capítulo 4, especificamente, debateremos sobre os resultados da pesquisa, respondendo, para isso, às três perguntas norteadoras do trabalho. Também abordaremos algumas questões referentes às implicações pedagógicas, as possíveis contribuições, bem como as limitações desta pesquisa. Encerramos nosso estudo com uma breve reflexão acerca das perspectivas futuras.

#### 4.2 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Para respondermos à pergunta geral de nossa pesquisa, cujo questionamento é “Quais são os agires representados nos discursos de dois professores sobre o ensino e aprendizagem de inglês em suas respectivas turmas de ‘Língua Inglesa 2’?”, realizamos, no capítulo anterior, um levantamento de dados que nos permitiu aceder às respostas das perguntas específicas.

Nesta seção, buscaremos articular as respostas já apresentadas no corpo do texto das análises anteriores, a fim de responder nossa pergunta principal mais adiante. A pergunta 1 realizou o seguinte questionamento: “De que forma os professores participantes gerenciam suas turmas e trabalham os conteúdos curriculares a fim de desenvolver as capacidades de leitura, escrita e oralidade em seus alunos?” As análises nos permitiram interpretar que cada



professor individualiza as tipificações do agir docente de acordo com suas experiências, crenças, conhecimentos, bem como a partir de suas motivações pessoais, das suas capacidades cognitivas, mentais e físicas, e também à medida que os obstáculos surgem ou no momento em que precisam atender às necessidades específicas de seus alunos e às diferenças contextuais das turmas, revelando um agir teleológico, isto é, um agir voltado para a eficácia na intervenção do mundo e um agir dramático, ou seja, um agir que possui pretensão à autenticidade e sinceridade em relação ao que o actante mostra de si mesmo. Além disso, compreendemos que os instrumentos que os professores dispõem para o seu agir, como o livro didático ou os recursos tecnológicos citados por eles, também dependem de fatores internos e externos, como suas intenções com o trabalho dos conteúdos e as demandas específicas apresentadas pelos acadêmicos no decorrer das aulas, de modo que o conhecimento prático dos professores e a maturidade profissional se apresentam como fatores fundamentais nesses momentos que o auxiliam na tomada de decisões, revelando também um agir dramático.

A pergunta 2 versava sobre “Quais as percepções que os professores têm sobre o desenvolvimento dos alunos em suas aulas?”, que objetivava compreender, a partir da ótica dos professores, a evolução dos acadêmicos em suas respectivas turmas. Desse modo, os professores dão grande destaque aos desníveis de proficiência na língua entre seus alunos que, por sua vez, se caracteriza por um fator limitante do progresso dos alunos na assimilação dos conteúdos trabalhados nas aulas, bem como limita o próprio trabalho dos professores, pois há um impasse para a realização de seus agires, uma vez que há um constante trabalho de adaptação curricular e de adaptação às realidades contextuais trazidas pelos alunos, tal ação dos professores, evidencia, por sua vez, um agir teleológico. Além disso, os professores se mostram cientes da heterogeneidade de seu público e que ele, de diversas maneiras, requer dos professores a mobilização de diferentes capacidades cognitivas, mentais e físicas, de modo que estes necessitam ter uma boa bagagem e um bom domínio de repertórios de agires que subjaz a atividade docente para atender às necessidades dos acadêmicos, revelando um agir dramático.

A pergunta 3, cuja indagação era “Quais são as expectativas e os desafios que os professores participantes enfrentam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?” permitiu que concluíssemos que os professores têm o objetivo em comum de fornecer aos alunos uma base sólida de conteúdos que serão retomados por toda vida acadêmica dos alunos e também amparar as necessidades que os alunos apresentam, revelando um agir regulador por normas, isto é, um agir que possui pretensões à

conformidade em relação às regras sociais. Além disso, os professores comentam que a função do professor que atua em cursos de formação de professores vai além de ensinar as práticas discursivas da oralidade em sala de aula; também é de desenvolver um trabalho de conscientização em seus alunos, uma vez que eles atuarão na prática docente.

A partir das reflexões supracitadas, buscaremos responder à questão principal que guiou nosso trabalho, em relação à compreensão dos agires representados pelos professores em suas respectivas turmas de “Língua Inglesa 2”. Desse modo, as análises permitiram compreender que a atividade docente é composta, de modo geral, pelos dois professores, que têm como objeto de sua ação criar um espaço propício para a aprendizagem de inglês e ao desenvolvimento de capacidades a ela relacionada nas suas respectivas turmas, permeado pela constante relação com os outros actantes para quem seus agires são direcionados, sejam eles seus próprios alunos ou demais colegas de trabalho; é mediado por artefatos materiais ou simbólicos (teorias, livros didáticos, planos de ensino, materiais multimídia ou tecnológicos), que, uma vez criados e disponibilizados socialmente, são apropriados pelos professores que o transformam em verdadeiros instrumentos para o seu agir e sendo por ele transformados.

No que tange especificamente aos agires dos professores em sala de aula, estes podem ser classificados em: *agir individual*, evidencia que cada um dos professores age em sua respectiva turma de “Língua Inglesa 2”, mobilizando o seu ser integral, dotado de suas próprias crenças, conhecimentos, ideologias, experiências, formação profissional pelo qual são dotados, capacidades (e limitações) física, cognitiva de cada um, bem como age em função das necessidades específicas que seus alunos apresentam. Também identificamos um *agir coletivo*, que evidencia que os professores partilham a responsabilidade do agir nas turmas de cinco maneiras: I) agir coletivo referente aos professores participantes, Professor Afonso e Professora Elena; II) agir coletivo referente aos professores de inglês do curso de Letras; III) agir coletivo referente aos professores do curso de Letras da universidade; IV) agir coletivo referente ao professor de maneira genérica; V) agir coletivo referente ao professor e seus alunos. Compreendemos, também, que os agires dos professores (individual ou coletivo) são permeados pelo uso de instrumentos (livro didático, plano de ensino, material multimídia e aparatos tecnológicos) que, por vezes, podem se apresentar conflituosos, isto é, eles percebem detalhes do instrumento que não estão de acordo com as necessidades e os modificam e, ao mesmo tempo em que transforma o meio por intermédio do instrumento, o professor é transformado por ele, ou seja, percebem detalhes que não haviam notado antes, ou percebem que determinados conteúdos poderiam ser realizados de maneiras diferentes com instrumentos diferentes. Os conflitos, por sua vez, permitem que os professores desenvolvam

sua própria aprendizagem e capacidades, pois eles conseguem se reconhecer como atores responsáveis por sua própria atividade e esse movimento reflexivo é causador de bem-estar, tanto para sua saúde quanto no seu rendimento. Agora, se o conflito impede esse desenvolvimento e tolhe seu poder de agir, o professor pode não conseguir desenvolver o seu trabalho satisfatoriamente.

Além disso, o trabalho dos professores evidenciou as formas particulares como cada um deles internalizou as tipificações do agir docente. Machado (2007) chama a atenção para essas tipificações e as comenta que os indivíduos podem agir a partir de modelos de ações disponíveis, mas que podem ser recriados à medida que os obstáculos aparecem. Essas recriações ficaram evidentes por diversas vezes, quando os professores comentaram sobre determinadas ações na realização de suas aulas que ora deram certo e foram avaliadas como satisfatórias, ora ações que não deram certo e tiveram que ser recriadas no momento da aula, muitas vezes, furtando-se da verdadeira intenção por trás do agir do professor ou que entraram em desacordo com as prescrições, mas que precisaram ter sido feitas em função das necessidades reais requeridas pelos alunos. Esses obstáculos não estão presentes ou não são previstos nos modelos de agir, mas notamos que os professores têm conhecimento pedagógico e experiência suficientes para recriá-los e superar, assim, os obstáculos cada um a sua maneira.

Ademais, o papel que os professores cumprem na realização da sua atividade em suas turmas é o de promover um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades específicas, bem como o de auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico para transformar os seus modos de pensar, agir e de se expressar a fim de transformar o meio e a realidade na qual ele vive. Nesse interim, salientamos que a atividade docente não se encontra isolada, isto é, ela está situada em um sistema de ensino específico (turma de “Língua Inglesa 2”), inserida em um sistema educacional (universidade sob os cuidados do governo federal), bem como inclusa em um contexto sócio-histórico particular (tanto micro: comunidade acadêmica; quanto macro: sociedade brasileira).

Salientamos, que ao (re)construir essas situações no momento da realização da ACC, os professores puderam criar um espaço para refletir sobre sua própria ação e compreender que não há um vivido anterior, uma vez que ele continua vivo, percebendo o que fez, o que não fez e o que poderia ter feito a fim de desenvolver e potencializar seu próprio agir (CLOT, 2010).

#### 4.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DE PESQUISA

Uma das preocupações deste estudo de caráter qualitativo-interpretativista foi a possibilidade de poder contribuir com a formação e desenvolvimento do professor de línguas de modo geral, bem como contribuir com os professores de inglês que atuam no curso onde o estudo se desenvolveu. Para tanto, nos disponibilizamos em pesquisar e analisar os contextos de ensino e aprendizagem de inglês em um curso de formação de professores, com enfoque na análise do agir docente e como o próprio professor interpreta e reflete sobre ele. Os estudos reflexivos permitem que o professor repense sua prática pedagógica e promova melhorias em sua própria atividade. Desse modo, ao adotar o método reflexivo da autoconfrontação simples e cruzada com os professores, pudemos não só compreender os diferentes aspectos que compõem o *métier* docente, bem como buscamos contribuir, de modo específico, com a atividade dos professores participantes, permitindo que estes repensassem ou modificassem sua prática. De maneira mais ampla, buscamos contribuir, também, com as pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada e de formação continuada de professores de línguas. Além disso, como forma de dar uma continuidade a este estudo, nos disponibilizamos a dar um retorno aos professores participantes, enviando-lhes o trabalho finalizado e colocando-nos à sua disposição para reflexões posteriores.

No que tange às limitações de nosso estudo, destacamos alguns fatores externos à pesquisa que dificultaram o seu progresso e, conseqüentemente, restringiram o tempo disponível para desenvolver um trabalho mais completo e profundo em suas análises, como, por exemplo, a burocracia do Comitê de Ética para a liberação da pesquisa, bem como a necessidade que tivemos de seguir a agenda dos professores e da própria pesquisadora, pois havia a necessidade de cumprir horários e realizar demais atividades em seus próprios trabalhos. Outro aspecto limitador é o fato da pesquisadora que conduziu o trabalho ainda ser iniciante na pesquisa científica, apresentando-se inclusive em um processo de absorção e amadurecimento das teorias e metodologias que subjazem esse trabalho. Destacamos, ainda, que, embora acreditarmos em nossa proposta, outros aspectos analíticos poderiam ter sido objeto de atenção e interpretação por parte da pesquisadora, mas devido a alguns imprevistos alheios a nossa vontade, como empecilhos para a realização da ACC e até mesmo ao curto prazo do mestrado, optamos por realizá-lo dessa maneira, isso certamente servirá como elementos motivacionais para continuar desenvolvendo, cada vez mais, estudos na área escolhida.

#### 4.4 PERSPECTIVAS FUTURAS

Esperamos que este trabalho sirva de aporte e possa contribuir com outras pesquisas e estudos realizados na área da formação de professores de língua inglesa, ou, ainda, na compreensão da atividade docente em todos os aspectos que compõe esse *métier* para pesquisadores interessados em desenvolver estudos na área.

Além disso, é importante salientar que, como pesquisadora iniciante que conduziu todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, também me beneficiei do trabalho realizado junto com os professores participantes, uma vez que pude amadurecer as teorias estudadas e me desenvolver enquanto pesquisadora na área que me interessa, bem como me desenvolver enquanto professora de inglês e português das escolas públicas do estado do Paraná, que futuramente pretende atuar no ensino superior, seja refletindo sobre práticas pedagógicas, seja sobre minha própria atividade como um todo.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl) – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, 2ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.
- \_\_\_\_\_, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Jean-Paul Bronckart: tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Jean-Paul Bronckart; organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- BORGHI, Carmen Ilma Belincanta, et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo* / Organização de Vera Lúcia Lopes Cristovão – Londrina: UEL, 2008.
- CARAÚBAS, Lúcia Maria de Andrade da Silva. *Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 e 7 anos*. 2010. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- CASSEMIRO, Mariana da Silva. *A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor*. 2013. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013.
- CAVALCANTI, M. & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17, 133-144.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho* / Yves Clot: tradução de Adail Sobral. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes*. Travailler, vol. 4, Paris, 2000, p. 7-42.

CONSOLO, Douglas Altamiro. *Reverendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. REU - Revista de Estudos Universitários, Sorocaba – SP. V. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Seqüências didáticas para o ensino de línguas*. In O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Mercado das Letras: Campinas, 2009.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009.

\_\_\_\_\_, Didiê Ana Ceni. *Representações de professores de Inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedim/ento de seqüência didática*. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *Atividade Docente e Desenvolvimento*. Campinas: PONTES, 2011, v. 16, p. 155-170.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. FAÏTA, Daniel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. C. *Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia*. Revista Alethéia, Canoas - RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

\_\_\_\_\_, M. C. *A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2008, vol. 11, n. 1, pp. 83-99.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. *O ensino das línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. DELTA, São Paulo, v. 20, nº 2, p. 311-328, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf>>. Acesso em: 15/02/2018.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul (Orgs.). (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZILLO, Tania M. *O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

MOITA LOPES, L. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. D.E.L.T.A., Vol.10, Nº2, 1994 (329-338).

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

NASSAJI, H., & FOTOS, S. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge, 2011.

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

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

STUTZ, Lídia. *Sequências Didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese de Doutorado. 2012. Universidade Estadual de Londrina – UEL.



TELLES, João A.; OSÓRIO, Ester Myriam Rojas. *O professor de Línguas Estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e Metáforas*. Linguagem e Ensino, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. *Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada*. Polifonia, nº 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003. p. 27-65.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

## ANEXOS

**Anexo A: Transcrição da autoconfrontação cruzada**

((início da gravação))

P: Esse trechinho aqui é sobre a explicação da gramática/ das preposições de movimento né... (...) então aqui foi o começo da é:: da explicação das preposições/ aí um pouquinho mais pra frente mais um minutinho de:: é a explicação mas de outra 05:13' então primeiro ali a profe apresentou um tópico gramatical no primeiro dia é da segunda-feira o dia que a professora pegou a unidade e:: comentou sobre as preposições de movimento e DAI em seguida mostrou um mapinha né comentando sobre as preposições de movimento sobre o teu caminho da universidade até tua casa ou ao contrário é então o que você poderia comentar sobre a forma como você trabalhou aqui?

PE: é:... foi a maneira que eu pensei de deixar mais... sei lá de trazer uma utilidade pra essas preposições/ porque é meio chato né ficar lá/ até aquela primeira parte é uma parte mais chata... poderia até ter feito de outras formas/mas como eu ia usar o mapa depois eu não achei necessário... ma::s a ideia do mapa era pra tentar colocar as preposições na prática né e daí eu usei o meu exemplo e depois os alunos fizeram o caminho deles né de casa até à universidade... então foi assim que eu fiz/ não sei eu lembro que era final/ as últimas aulas do semestre então tava tudo meio assim né então...

P: é e o professor/ o que o professor poderia comentar sobre isso?

PA: sim/ ótima ideia usar o mapa / quando eu fiz eu não fiz isso foi uma coisa/ uma tentativa parecida né não tinha combinado nada disso/ mas é bem mais prático isso

P: vocês usam/ é que vocês têm o costume de usar né a internet / principalmente a sala ali do LIFE né

PA: quem usa mais são os nossos alunos/ então a gente acaba / eu por exemplo acabo indo junto/ eu não uso tanto o google maps se eu quero achar alguma coisa mas um ótimo exemplo... aqui uma vez eu tentei fazer isso dentro da universidade com o mapinha que a gente tem aqui pra achar os blocos / não adiantou/complicado mas aqui também bem específico

P: tá então essa seria a parte de gramática que a gente também comentou na autoconfrontação simples né da parte da professora né a forma como você esquematizou aí eu peguei também os trechinhos da mesma aula do professor...

PE: mas era da mesma aula? Não era... o ((Professor Afonso)) foi umas aulas antes não era outro conteúdo?

PA: mesmo conteúdo mas aqueles dias vocês tava viajando/ então ela quis filmar a mesma coisa

PE: ah:: tá entendi / entendi/ sim é verdade eu esqueci que eu tinha/ foi bem no final do primeiro semestre né

P: então aqui é uma das explicações e aí mais pra frente... gostaria mostrar outra e aí a gente comenta... a explicação das preposições e daí um aluno que vai apresentar um texto...

PA: não pegou nada aí né da imagem

[P: dele não

PE: era um mapa também?

[P: que eles... ele criou

[PE: ahh..

P: então ali também houve a explicação né da parte das preposições e daí eles criaram um/ um/ algumas linhas escrevendo também o caminho de casa até a universidade e daí eles desenharam o mapinha tiraram uma foto e mostraram na página do facebook do grupo que eles tinham e comentar/ é ele foi um dos únicos alunos que foi ali na frente ler né/ então o professor poderia comentar também sobre a questão dessa atividade/ da explicação...

PA: sim é uma tentativa porque esses/ esses alunos que eu tinha desse lado aqui eram os mais difíceis que eu já tive na vida então... isso não é uma desculpa mas o contraste é muito grande com esses outros desse canto/ desse lado aqui/ então aqui eles falam inglês aqui não... aqui estão sempre dispersos/ então o ((nome do aluno))/ que é esse aluno que foi lá ele tava no meio... ele foi um dos alunos que precisavam ter um incentivo maior pra fazer isso e a gente criava essa página no face pra que eles pudessem se sentir mais seguros né então vai ter vergonha de ir lá na frente mas ele posta lá / só que aquele dia né que tava filmando né não sei foi lá / foi lá e falou né então foi bom pra ele foi bom pra aula e os outros ficaram com vergonha/ mas assim normalmente nos dias que não tinha filmagem eles fariam isso...

P: e profe o que você poderia comentar acrescentar sobre isso?

PE: eu achei interessante o seguinte eu e o ((Professor Afonso)) não / não combinamos nada de como/ por exemplo de como iríamos dar as aulas e tal apesar de ser uma turma espelho né a gente não combina esse tipo de coisa e eu acho que na verdade a gente acabou fazendo exatamente a mesma coisa né eu também pedi depois pra eles fazerem o caminho deles e tal/ eles só não desenharam o mapa mas daí eu usei o google maps pra mostrar o caminho e o ((Professor Afonso)) usou o desenho que eles fizeram do mapa então assim tecnicamente a aula foi igual eu acho né só mudou a/ assim o instrumento ali ou a imagem que a gente utilizou mas a explicação e a / o exercício que os alunos fizeram foi praticamente o mesmo

PA: porque assim o livro não contextualiza a gramática a gente que faz isso... tem aquelas preposições soltas e a gente tá mas como é que liga isso? Então a gente cria esse tipo de atividade

PE: e o pior né/ pior no sentido de.../ acabamos fazendo a mesma atividade né

P: de modo contextualizado né/ vocês costumam trabalhar a gramática ali com eles de modo contextualizado... tá então sobre essa parte seria isso... seguindo/ eu não separei bem como eu tinha separado da outra vez hmm aqui vai ser mais sobre a parte da oralidade mas misturado com a forma / eles já tinham escrito antes já tinham lido enfim não tá bem separado.

PE: é uma coisa que eu acho ruim do/ desses recortes é porque como foi há muito tempo já a gente nem lembra do que a gente fez antes ou depois daí gente vê só o recorte parece que caiu de paraquedas mas houve um antes e tem um depois né

P: é professores se vocês não lembrarem podem me perguntar que eu lembro... aqui é uma atividade de:: conversação do/ que você entregou um mapinha pra eles e era pra eles darem a localização de um lugar de um ponto pro outro descrevendo pra descobrir onde ele estaria/ alguma coisa assim

(enquanto passa o vídeo)

PE: meu deus que confusão...

PA: mas a localização da turma tá bem melhor do que a minha sala/ agora eu já mudei os lugares / você coloca eles agrupados assim

PE: mas é só/ é porque agora eles estão trabalhando em grupo né porque às vezes / por exemplo o dias que eles querem ficar perto das tomadas aí sentam lá no fundo e não saem de lá

P: profe o que você poderia comentar não pegou aqui mas eles dois falam bem na frente da câmera aparece bem eles conversando

PE: eles fazendo a atividade né é eu lembro da outra vez

P: é por causa do barulho parece né que/ não dá pra ouvir muito bem... mas o que você poderia comentar sobre a atividade de speaking que eles fazem ali

PE: justamente por isso que o ((Professor Afonso)) comentou porque às vezes a gente tem aluno muito bom que pede prova de suficiência e fica um mês e depois vai embora né é liberado tem alunos que são assim que apesar de ser nível dois é básico né eles não têm assim muito vocabulário e tal mas se expressam bem fazem inglês fora enfim e tem alunos que tem muita dificuldade... então geralmente se eu peço pra eles conversarem / apresentarem algo pra turma mesmo que seja da carteira eles têm muita vergonha e não fazem / então eu costumo sempre é nas atividades de speaking coloca-los em grupos de três quatro e aí fazer ou em pares quando a atividade é mais:: assim com diálogo algo que dá pra fazer em duas pessoas porque aí com os colegas eles têm menos vergonha do que se fosse pra turma toda né

P: e você costuma escolher os pares ou trios?

PE: não é:: eu geralmente deixo eles fazerem assim entre eles com quem já tá sentado perto mas pra dar uma variada às vezes eu faço assim eu:: vou por número tipo você é o um dois três quatro/ um dois / daí um com um dois com dois três com três pra dar uma mexida pra não ficar sempre os mesmos... mas::... muitas vezes eles ficam eles mesmos se escolhem

P: e você acha que eles participam dessas atividades de speaking / esse caso aqui nesse contexto né

PE: sim participam / essa turma era bem participativa demais até sabe eles eram muito barulhentos...

P: professor o que você poderia comentar sobre a questão aqui do speaking aqui da atividade

PA: sim é o que tem que ser feito mesmo você tem que dar um tempo pro aluno fazer isso e você tem que tá sempre circulando ali no meio pra ver como é que tá a pronúncia deles se eles têm alguma dúvida... você tem que dar esse tempo/ então muitas vezes os alunos nesse período não estão maduros ainda ((nessa idade)) ((incompreensível)) / então você fala agora conversem ah dá um break neles ah vamos conversar outra coisa agora não precisa prestar atenção / mas aos poucos eles vão tendo essa consciência / é o que a gente faz / eu faço de vez em quando é então vocês vão ter que apresentar lá na frente opa daí já/já pesa daí eles já treinam um pouquinho pra ir lá na frente apresentar... o que é meio forçado fazer isso... mas às vezes a gente deixa e quando vê você vai lá eles começam a conversar aí você vira as costas não faz mais nada... mas é... você tem que dar esse tempo pra eles/ não tem como

PE: e geralmente por exemplo não sei acredito que o ((Professor Afonso)) faça a mesma coisa/ as atividades são bem direcionadas então não é assim free talking né eles / eles ali no caso eles tinham um mapa eles tinham que mostrar como chegar de um ponto ao outro no mapa/ então acho que isso ajuda a ter menos dispersão a focar mais na tarefa / claro que tinham grupos que terminavam antes que outros que são/ esses alunos são um pouco mais avançados e... mas nesse caso eu pelo menos tento fazer isso porque se você deixa eles conversando acontece exatamente o que o ((Professor Afonso)) falou/ aí eles começam a falar de outro assunto já começam a falar em português e né/ até porque eles não têm na minha opinião eles não tem um nível de língua pra chegar lá e simplesmente ficar conversando em inglês né então se a tarefa é mais direcionada eles vão usar aquele vocabulário aquela estrutura que eles já aprenderam em sala né eu acho que fica um pouco menos frustrante também né porque você usa aquilo que você sabe/ porque se tivesse que chegar lá e falar sobre algo tipo ah fale sobre tal coisa e aí começa por onde né

P: uhum... beleza aí tem o do professor agora que eu vou mostrar... também é uma atividade de conversação...

21:00' então aqui também eles têm essa atividade de conversação/ aqui se não me engano era do livro

atividade do livro sobre também caminhos que eles tomam por onde eles passam enfim utilizando as preposições então o que o professor poderia comentar sobre essa atividade de speaking...

PA: primeiro eu perguntei se seria interessante pra eles se não fosse eu ia mudar só que nunca é interessante né você viu... ah sim tudo bem então pra evitar isso hoje eu já faço diferente tem que cuidar esses grupos tem que fazer um sorteio maior... então no começo você deixa mas eu vou seguir essa sugestão da ((Professora Elena))... variar sempre porque eles já se conhecem então eles tendem a falar em português ou não fazer a atividade... você veja o espaço que eu tenho de uma carteira até a outra/ eu não sei o que tá acontecendo ali agora se fosse em círculo uma coisa mais próxima poderia tá/ tá cuidando mais... claro que as atividades do livro são direcionadas pra isso... aí você quer que eles façam um pouquinho mais sempre mas acho que pra essa atividade era o que tinha que ser feito... era deixar eles sentar articular a palavra as frases tentar pensar um pouco / era isso mesmo

P: e você ainda auxiliando eles né

PA: ainda auxiliando não é o ideal

P: professor você comentou que a disposição que você faz é diferente né como é que você trabalha/trabalharia agora assim é a mesma sala ainda?

PA: é ainda é na mesma sala... eu tenho dificuldade de salas eu estava trabalhando com o segundo período nesse semestre em três salas diferentes/ um dia era aqui outro dia essa sala tinha que ser usada pro estágio então eu ia pra outra então eu não tenho sala ainda fixa... mas assim não é problema a sala o problema é você focar a atividade e focar os alunos né dar um objetivo comum pra cada dupla cada grupo então eu faço diferente assim no sentido de/ de colocar um aluno com mais dificuldade com um aluno que sabe um pouco mais e:: num lugar mais próximo onde eu possa tá ouvindo todo mundo ao mesmo tempo então eu junto as carteiras mais/ primeiro mais próximas do quadro porque olha a distância que tá isso aí/ eles ficam LÁ no fundo ah porque o sinal do wi-fi é melhor / não /não interessa eu quero que vocês fiquem aqui próximos da sala/ então hoje as carteiras já estão diferentes [PE: elas tão assim né eu fui lá esses dias e elas tão...

[PA: é... um pouquinho mais perto

PE: mas isso na outra sala por exemplo também/ a tomada / ficam tO::dos lá final por causa... né e daí assim não precisa usar computador você tá na aula né nós não estamos usando computador / ah mas é que eu tenho livro aqui/ eu tenho não sei o que / então tem sempre uma desculpa pra ficar perto da tomada

P: e como você age assim professora quando acontece esse tipo de situação assim...

PE: dessa dispersão [P: é [PE: olha dependendo da pessoa / do aluno né porque como nós temos menos alunos na turma a gente consegue saber um pouco mais do perfil do aluno e se ele já estudou antes ou não mas enfim geralmente quem tem esse tipo de comportamento nas minhas aulas são alunos que já sabem o conteúdo e não tão muito interessados em / em aprofundar em rever e aprender alguma coisa nova/ os que têm mais dificuldade geralmente prestam atenção e obedecem assim os comandos né ou fazem aquilo que a gente solicita... então assim sinceramente os alunos que não é:: não querem muito participar eles são todos maiores de 18 anos né então assim eu tento ter uma atitude meio bom... é pro teu bem é pro teu aprendizado se não quer beleza se é um aluno que tem realmente bastante dificuldade eu pego no pé eu faço fazer mas os outros eu... né porque enfim se a gente ficar em cima de cada um que não se empEnha pra fazer a atividade não...

PA: é esse é um momento complicado também porque a gente quer sair desse/dessa figura do professor centrado só na gente /não é/ tem que ser neles também... mas:: você vê que mesmo que você direcione a atividade e ela seja curta existe uma dispersão porque é uma geração dispersa eles não conseguem ficar um minuto prestando atenção sem olhar o celular por exemplo é difícil você pode marcar o aluno/ duvido o aluno que fique olhando pra você por um minuto sem olhar pro celular / então isso é um problema e a gente acaba fazendo esse tipo de atividade mais curta porque/ então como é que você vai desenvolver isso daqui pra frente porque você precisa dar esse tempo pro aluno/ como é que ele vai conversar se você não deixa ele falar/ então primeiro o assunto interessante / os livros né às vezes tem que mudar o assunto porque tem uma atividade ah vamos alugar um DVD quem aluga DVD nem tem esse negócio / então pra eles / eles olham aquilo lá e não faz sentido então a gente troca o assunto / a gente tem que contextualizar a gramática como fizemos antes tem que criar atividades interessantes pra eles coisa assim mentalidade de ensino médio ainda porque eles não tem aquela maturidade pera eu to aqui na universidade eu que tenho que estudar eu tenho que ir atrás...

PE: e tão no primeiro ano ainda né... não tão assim/ então o mindset não tá pra... eles não caíram na real ainda /primeiro ano deles então / eles começam a cair na real quando eles começam a reprovar/ não só nas nossas disciplinas de língua mas nas outras sabe

P: sobre/ do vídeo professores seria isso aí eu tenho algumas perguntas que eu preparei de um modo geral sobre a visão que vocês têm sobre o segundo período já que vocês têm trabalhado já a algum tempo e tudo mais... a profe até respondeu ali antes se vocês costumam se preparar... ou como é a preparação das aulas / cada um prepara suas aulas ou / que vocês seguem um mesmo livro também né então nesse caso assim de preparação de aulas pro segundo período...

PE: a gente segue o mesmo livro né e nós também seguimos o mesmo/ praticamente o mesmo plano de ensino né a gente sempre no começo do ano a gente compartilha então:: eu acho que o / como o que difere em si na /

na preparação das aulas talvez sejam as atividades que cada um escolhe o que utilizar porém pelo né: que dá pra perceber pelos vídeos a finalidade e a:: forma como é trabalhado o conteúdo é praticamente a mesma né a gente só não faz essa preparação junto porque também não tem como são muitas aulas são seis aulas semanais então se a gente for sentar pra preparar aula junto...

PA: e a nossa liberdade é assim porque nós temos duas semanas por unidade esse é o nosso planejamento então às vezes você trabalha um conteúdo um dia e não vai /como das preposições no outro dia você retoma aquilo mas eu tenho duas semanas pra terminar isso aqui/ se eu/ de repente não conseguir num dia eu tenho dois eu tenho três eu tenho seis dias pra trabalhar esse conteúdo então essa flexibilidade faz com que a gente trabalhe de várias maneiras então você trabalha um dia e ((no)) outro dia mas per aí eu acho que eles não entenderam isso então eu vou criar uma outra atividade / a gente leva uma cruzadinha leva um xerox leva alguma coisa fora né

P: tem a liberdade de trabalhar outras coisas...

PA: sim a gente vai testando os alunos assim / no mesmo dia é: difícil você fazer uma avaliação e per aí é que são muitas coisas quebradas no livro é muita coisa uma atrás da outra parece um caminhão freando né como eu falei antes/ então você tem que separar então muitas vezes eu troco a ordem do livro/ o livro vai começar com uma atividade eu per aí eu vou fazer essa aqui depois eu vou começar com isso aqui depois eu volto pra cá... então eles perceberam isso a gente usa o livro mas às vezes substitui o livro por outras coisas...

P: professores e como vocês poderiam comentar sobre o trabalho desenvolvido de um modo geral nas habilidades de escrita leitura oralidade a gramática o vocabulário como é que vocês poderiam comentar sobre como cada um trabalha da forma como cada um trabalha...

PA: olha é difícil como eu falei naquele simples né contigo / o que eu mais procuro eu sempre to adaptando / tentando fazer uma aula diferente porque eu quero entender o meu público primeiro pra... só que eu procuro dar uma experiência de língua inglesa pra eles diferente do ensino médio talvez / no ensino médio eles / eles vêm com aquela tradição de copiar do quadro o texto gramática bem... bem tradicional mas é difícil você ter um aluno que tenha um pensamento em inglês consiga se expressar / consiga ter sentimentos em inglês você usa a neurolinguística pra isso/ então você olha minhas aulas e o que ele tá fazendo / mas eles tão lembrando de música lembrando coisas da vida deles que tá fazendo uma conexão/ daqui a pouco eles vão poder falar e escrever sobre aquilo... então a mais difícil pra mim não é escrita e nem a escuta mas é um... é dentro da cabeça é eles começarem a pegar o que eles têm de dentro deles o pensamento deles pra eles poderem falar sobre aquilo/ achar alguma coisa interessante... e aí sim quando eu vejo que eles encontraram alguma coisa que eles querem falar aí eu trabalho a escrita eu trabalho a escuta... mas até lá é difícil porque às vezes o livro não bate com o que eles se interessam essa é a maior dificuldade que eu acho aí quando eu percebo não mas per aí eu tenho que ensinar isso daqui de qualquer jeito tá bom eu vou ensinar isso aqui mas se sobrar um tempinho eu vou mudar

P: de acordo com a necessidade da turma com o que eles apresentam na hora ali

PA: sim/ sim porque eu tenho por exemplo treinamento de listening eles têm prova de listening então a gente vai fazer as atividades lá escuta uma duas três vezes não entendem ficam dispersos aí eu vou lá no script pego com eles leio com eles... agora vou fazer um simulado OPA daí eles se interessam se não vale ponto parece que não/ e a sala também tem uma acústica ali é complicado aquela acústica então o que que eu faço eu peço pra eles se gravarem gravarem as próprias falas deles/ isso eu to ajudando na fala e no listening/ então eu uso muita tecnologia porque eles tão com isso sempre...

P: E professora?

PE: é: bom assim uma das preocupações que eu tenho é: digo eu tenho porque assim eu sei que os outros professores também têm né mas eu acho que:: que eu sou a pessoa mais preocupada com isso porque eu sempre fui a que quis manter o uso do livro didático né a gente teve uma conversa sobre isso/ porque assim é: eu posso é: por exemplo não vou dizer garantir não é essa a palavra mas assim o que eu to fazendo em sala de aula eu sei o que eu to fazendo mas eu não sei o que o professor do nível um fez antes e não sei o que o professor do nível três VAI FAZER depois se não houver um syllabus né se não tiver uma sequência de conteúdos de temáticas de de vocabulário a ser a ser é experimentado ali com os alunos né/ então eu sempre fui defensora da gente usar o livro didático NÃO pra usar só fazer o livro página por página como o ((Professor Afonso)) falou é muito bom adaptar muda começa por aqui deixa coisa de fora se for necessário porque tem muita coisa bem boba né no livro mas eu acho que tem que ter um core assim tem que ter um uma sequência acessível E a questão do::: do nível sabe eu acho que a gente não pode exigir / tem aquela questão claro igual o professor falou da neuropsico/ da neurolinguística e da questão também da psicologia né da zona proximal e Vygotsky e não sei o que / beleza mas não dá pra gente exigir de um aluno de nível dois o conteúdo de nível quatro cinco e eu vejo que às vezes a gente tem essa/ eu tenho essa preocupação às vezes eu acho ah mas os alunos não estão falando em inglês mas gente muitos deles estão vendo inglês pelo segundo semestre NA VIDA e eu não tenho como garantir como é que foi o trabalho com o professor de nível um entendeu com certeza foi um trabalho bom porque nós nos conhecemos aqui e sabemos que/ por exemplo quem tava dando nível um acho antes dessa turma era o ((nome de um professor)) e a ((nome de uma

professora)) então a gente sabe que eles trabalham com os exercícios trabalham com o livro o ((nome de um professor)) trabalha bastante também com a / com tecnologia com moodle exercícios online então a gente sabe que eles viram esse conteúdo a questão é que assim eu tento é: manter isso manter em mente que eles estão no segundo período no inglês básico dois nível tal de acordo com o sei lá commom european framework ou com qualquer tabela que seja mas não é isso que importa porque às vezes eu vejo que eu fico exigindo coisa que eu não devo tá exigindo deles ainda o curso é cíclico nós mudamos esse curso de letras justamente porque antes eles chegavam no quarto período e o curso era avançado e neNHUM daqueles alunos que estavam lá eram avançados né então por exemplo eu comento com os meus alunos assim ó vocês tiveram uma experiência ali com vocabulário com gramática com temáticas no nível um e no nível dois no nível três vocês vão REVER muitos desses tópicos de uma maneira mais aprofunda::da mais contextualizada mas vão rever né então eles têm uma segunda chance uma outra oportunidade de ir evoluindo tanto no speaking no listening no reading enfim e:: então é isso eu acho que é o mais importante sabe nós temos/ eles têm oito semestres pra aprender e:: eu acho que a gente não pode assim é QUERER/ exigir a gente tem que exigir é claro quanto mais melhor quanto mais proficiente melhor porém eu acho que a gente tem que ter isso em mente que eles são nível dois eu não posso querer exigir nível cinco se eles estão no nível dois / há alunos que são nível cinco e tão lá no nível dois mas não são esses que nós temos que ensinar entende nós temos que ensinar aqueles que estão precisando do conteúdo de nível dois por isso que existe a prova de suficiência/ às vezes eu fico brava com os alunos que não fazem / o aluno bom que não faz / brava não no sentido de/ né porque eles têm todo o direito de estar ali na sala de aula o problema é que aí depois eles não entendem que eles na sala de aula têm o papel de facilitadores de ajudar aqueles que têm mais dificuldade porque eles já sabem aquilo eles ficam cobrando conteúdo mais avançado mas perafá tu tá no nível dois se você tem condições de passar faz a suficiência eu tenho que atender os alunos que estão precisando DESSE nível / porque vai ter o três vai ter o quatro vai ter o cinco vai ter até o oito E MAIS as literaturas de língua inglesa né

P: uhum professores então também assim da forma/ da experiência que vocês têm com o segundo período como vocês observam as necessidades as dificuldades que são recorrentes no segundo período ou na verdade muda a cada semestre?

PA: as duas coisas tem coisa recorrente e tem coisa que muda/ a coisa recorrente é:: a deficiência que vem do ensino médio tá muito em desnível/ coisa / não sabe o que é o verbo to be aliás a gente nem sabe se eles sabem

[PE: se eles aprenderam com a

gente depois ou não né]

PA: ahã porque é complicado isso e AÍ nós/ prestando atenção no nosso conteúdo que é da lição nove até a dezesseis a segunda metade do livro né ainda bem que agora no curso de letras a gente tem OITO semestres de inglês então/ como a professora estava falando antes /a gente consegue agora trabalhar um/ uma base mais estruturada né um vocabulário mais forte uma gramática e depois eles vão flexibilizando vão trabalhando outras habilidades né / mas no começo é assim/ e aí quando eles chegam com essa dificuldade a gente tem a dificuldade também de poder ensinar os mesmos conteúdos porque a gente trabalha vocabulário de casa de roupa de comida trabalha o presente simples o passado simples o present perfect o presente contínuo

[PA: futuro] e o futuro né / então olha é muita coisa [PE: comparative superlatives] PA: então é muita coisa assim muita gramática que eles viram... aos pedaços no ensino médio não sabem nem a nomenclatura disso ainda então faz com que a gente tenha dificuldade porque a gente está ensinando as quatro habilidades ao mesmo tempo/ então você ensina o presente simples então tem que escutar tem que falar tem que escrever e tem que ler aí vai pra outro conteúdo a mesma coisa/ então às vezes você tem uma dificuldade porque eles/ primeiro porque eles não tiveram experiência de fala e de escuta no ensino médio/ isso NÃO TEM / não reconhece se ele olhar a palavra ele ainda vai ter que traduzir... então aos poucos a gente vai fazendo isso de repente ensinando mais forte essa parte do livro mais gramatical mais estrutural né pra eles pegarem vocabulário pra depo::is comecem ler né identificar e faLAR então TALVEZ eu faça uma / alguma mudança nesse sentido agora né mas a gente tenta ensinar as quatro habilidades/ então o que que vem/ o que que muda” muda nossa maneira de interpretar isso né a gente vai tendo mais experiência a gente vai vendo como é que fica/ mas num modo geral é isso é muito desnível / MUITO desnível então a gente tem que elevar pelo mais baixo senão não vai..

P: e vocês acham que/ profe queria falar alguma coisa?

PE: não é eu concordo com o ((Professor Afonso)) que essas / as dificuldades são recorrentes no sentido de que tem aluno bom tem aluno mais ou menos/ mais ou menos no sentido né de que aprendeu alguma coisa tem vocabulário e tem aluno que simplesmente não lembra de nada e que tem dificuldade /porque nós temos alunos mais velhos então além de o aluno não ter aprendido muita coisa no ensino médio as vezes esse aluno faz dez vinte anos que saiu do ensino médio né eu tive uma aluna esse semestre que tem 50 anos e aí” nunca estudou inglês na vida né/ então assim como que eu avalei ela da onde ela saiu até onde chegou no MEU semestre porque eu não posso comparar ela a um / por exemplo um colega dela que acabou de sair do terceiro e que ainda faz cursinho de inglês fora/ não tem como eu botar os dois no mesmo nível né porque

são experiências de vida e relacionamento com a língua inglesa completamente diferentes

PA: mas a grosso modo o aluno do segundo período tem que saber algumas coisas ele tem que ter algumas habilidades ele tem que conhecer certo número de verbos de vocabulário ele tem que saber conjugar esses tempos aí que eu falei antes

[PE: no presente no passado] PA: tem que saber se apresentar se defender em inglês em algumas coisas tanto é que a gente faz prova oral né a gente treina com eles então fale sobre você o que você vai fazer fim de semana o que você comeu ontem sei lá coisas assim / aí a gente muda um pouco a pergunta aí eles/ mas eles conhecem a estrutura então eles conseguem construir em cima daquilo então eles têm que essa habilidade e daí / claro que vai dar diferença pra um aluno de 50 anos pra um aluno de 30/ um aluno de 18 (que chegou ali né)

P: e aí há uma preocupação de avaliar de formas diferenciadas /observando essas características dos alunos?

PE: na verdade as avaliações são as mesmas né então por exemplo avaliação escrita é a mesma MAS eles têm a questão da produção eles fazem/ a cada unidade eles produzem um texto sobre aquela temática / por exemplo eating habits ou sei lá comparing three different cities né daí pra usar comparative e superlatives então eles fazem essa produção escrita que é individual então dá pra avaliar né/ as vezes eles fazem um draft depois fazem a versão final enfim dá pra acompanhar/ na prova escrita que aí é uma prova geral pra todos e na prova oral QUE É individualizada de certo modo porque você/ a entrevista é com o aluno ali né então/ e eles fazem tarefa fazem workbook em casa fazem tarefa de casa então/ DÁ é a gente padroniza onde dá né por exemplo na prova escrita mas a gente também tem esse olhar individual eu pelo menos tenho

PA: você viu quando você foi lá dar aula você levou um joguinho online pra eles né então isso chamou a atenção então isso/ todo mundo independente da idade isso acaba envolvendo (criar) uma competição ali entre eles né

[PE: era o jeopardy”]

PA: então eles acabaram participando então a gente acaba encontrando essas maneiras mas claro a avaliação é mesma mas o JEITO de cobrar / porque daí você joga uma coisa e você vê a reação per aí então eu já sei que eu tenho que fazer isso mas eu quero ter o mesmo resultado então ninguém sai prejudicado né só tem um tempo diferente (+) eu acho que eu não tive caso assim de aluno mais velho a não ser no primeiro período nesse segundo período não / tive alunos muito jovens inclusive

[P: logo saídos da escola] PA: é

P: e professores vocês acham assim da:: do trabalho que vocês vem desenvolvendo assim ahn tem surtido efeito eles/ahn quando eles vão pra pra pros outros períodos / vocês falaram que eles precisam sair sabendo a:: certas coisas para o segundo período né e eles têm mesmo desenvolvido/ vocês tem acompanhado?

PE: olha não/ assim às ve/ eu pergunto sempre /a ((nome de uma professora)) geralmente dá o nível três né e eu/ eu geralmente falo pra ela quais alunos que tem mais dificuldade pra dar uma acompanhada né E essa turma por exemplo que foi agora/ eles estavam agora no nível três eu acabei não não perguntando nada sobre eles agora no final do semestre[

[PA: Fica uma só né não separa mais no três né]

PE: Não/ separa quando tem número suficiente por exemplo aGOra não vai separar mas no semestre pas-sado a turma anterior a esse era separada/ tinha uma turma que era da Mirian e uma que era da Camila

P: (o terceiro também)

PE: sim/ na verdade a previsão de dobrar é o um o dois e o três né e até o QUATro se for necessário dependendo/ teve uma turma que era da ((nome de uma professora)) ou da ((nome de uma professora)) não lembro do nível quatro que teve que duplicar porque era muita gente/ então assim a gente tenta deixar no MÁximo por exemplo essa turma agora juntando a minha turma e a do ((Professor Afonso)) vai dar umas 25 pessoas beleza/ se der MAIS que isso daí tem que

P: vocês acham que dificulta muitos alunos na sala?

PE: sim eu acho/com certeza E:: daí você falou do acompanhamento né eu acho assim eles não saem é sabendo tudo aquilo que eles deveriam saber mas eu acho porque isso é crucial no nível dois porque no nível um e nível dois eles veem vocabulário estrutura enfim totalmente diferente claro eles já viram no médio mas assim é uma sequência que não repete conteúdo então é presente simples é presente progressivo passado simples passado progressivo né não se repete JÁ no nível três eles têm uma grande revisão disso tudo então eu acho que o nível dois é um nível meio complicado / não/ e ele é complicado pra você dizer assim não esse aluno não pode ir pra frente talvez ele só precise revisar um pouco aquele conteúdo pra conseguir ir pra frente e no terceiro ele tem essa oportunidade/ então é complicado você dizer não esse aluno é nível dois não dá pra passar entende / mas eles não saem assim tem uns que saem beleza vai tranquilo você sabe que vão ter uma/ um desempenho tranquilo no resto do do curso mas tem aluno que não/ você sabe que ele vai precisar talvez repetir o nível três né ou estudar inglês por fora no cursinho no calem enfim

P: eu acho que pra fechar então professores assim as expectativas de vocês ao trabalhar com o segundo período assim como vocês enxergam essa questão dessa experiência que vocês têm com o segundo período expectativas de vocês para o curso de letras da disciplina de inglês principalmente no segundo período que é

onde a gente tá observando ali né o trabalho...

PE: eu gosto de trabalhar com os níveis básicos pelo seguinte motivo quando o aluno tá no inglês avançado eu dei aula agora no calem em uma turma mais avançada eles acham que eles já sabem tudo / não que eles já sabem tudo / que/ eles entendem que eles têm dificuldade mas você vai lá fazer um exercício sobre o uso do past simple versus present perfect ah eu já estudei isso então ele acha que porque ele JÁ VIU isso em algum momento do curso ele já sabe e eles ficam meio estagnados / na minha opinião/ então eu eu me sinto mais motivada de trabalhar com níveis mais baixos/ mais elementares um dois três quatro no máximo porque eu vejo que ainda eles têm essa gana de/ cada dia é uma coisa meio nova entende pra eles e já nos níveis avançados claro o foco é outro é mais de conversação produção de textos mais né direcionados pra estilos acadêmicos e tudo mais então não é muito minha praia porque eu não vejo neles o mesmo interesse que eu vejo quando eles estavam lá no nos níveis básicos sabe então o nível dois é um nível que eu gosto de trabalhar / eles já vêm como o ((Professor Afonso)) falou eles já tem que vir com certo conteúdo com um certo vocabulário mas ao mesmo tempo tem muita coisa nova pra ensinar e eu acho que eu/que eu sou boa nisso/ enquanto professora né acho que talvez se fosse uma turma sobre tópicos de debates em língua inglesa que fica só conversando jogando/ não digo jogando conversa fora mas que o foco fosse só conversação eu acho que eu não ia assim me sentir que eu tava ajudando tanto quanto eu sinto que eu ajudo nos níveis mais básicos T: e professor?

PA: eu acho importante que nós temos assim 15 16 alunos em média né as nossas turmas são pequenas então você acaba conhecendo cada um deles / você vê uma/ você já identifica muita coisa do que ele vai ser durante o curso o que ele vai escolher pra TCC então a gente acaba conversando sobre isso mas também é dar essa base pra eles porque eu trabalho com nível avançado também eu trabalho no sexto período que é aula de literatura inglesa e:: eu estou ainda trabalhando com a turma antiga (incompreensível) do plano pedagógico antigo que eles tinham/eles pulavam pro inglês avançado né não tinha essa base que eles estão tendo agora /então é muita dificuldade você tem que dar uma aula em inglês que eles não vão entender

[PE: de literatura ainda por cima né]

PA: de literatura/ então além de ser literatura (que eles não entendem) inglês/ pior ainda/e aí no segundo período você tem essa oportunidade de dar essa base primeiro/ acho que nossa dificuldade é isso é muito conteúdo diferente é estrutura gramatical diferente pra eles / eles não sabem o que é o to be ainda/ então você tem que primeiro ensinar o que é isso primeiro ensinar os pronomes/ a gente fez uma atividade no Pibid aí e conseguimos ensinar o verbo to be através de profissões em flash card então isso tem dado resultado [P: com os alunos?] PA: com os alunos/ e: aí a gente faz isso pra tirar/ porque você no primeiro dia você já percebe o que eles não sabem então você tem que assumir isso não dá pra dizer [[ah isso eles já tinham que saber]]

[[PE: não dá pra ignorar]]

PA: é não dá porque daí não vai/ você acaba revisando muita coisa né e aí você deixa às vezes de ensinar um pouco mais o que tinha que ensinar porque você precisa estruturar e reforçar aquilo que eles vem meio capenga e aí no terceiro vai embora é aquele empurrão pra pegar no tranco né

PE: se não pegou daí ali ((risos))

PA: então muitas vezes reprovo então tem aluno que eu mostro ó não dá você não consegue fazer isso aqui você precisa fazer de novo então eles mesmos reconhecem isso né então eu tenho que fazer isso de novo/ mas eu acho que nossa importância aqui no segundo período é isso nós/ NÃO É primeiro porque o primeiro é mais difícil ainda essa dificuldade/ essa diferença mas é de direcionar é tentar dar bastante estrutura de uma maneira simples que fique guardado pro resto do curso porque não vai ter muita coisa diferente depois disso/ vai vir o:: past perfect e o futuro de não sei o que lá

[PE: é cíclico aí que tá é cíclico o negócio]]

PA: não tem mais nada de gramática que eles vão ver

[P: muda o nível né na verdade]

[PE: é muda o nível / o nível de uso dessa/ dessa estrutura

né]

PA: e aí proficiência escrever produzir parágrafos isso o que eles vão ter que fazer depois

P: então o segundo período seria a base/ a base mesmo do inglês pra eles levarem pra frente do curso

PA: eu vejo que sim

PE: eu também acho/ o que é uma baita de uma responsabilidade né porque cai sobre os nossos ombros/ mas cai também sobre o professor do nível um cai também sobre do três enfim/ a consequência chega lá na literatura inglesa

[PA: não/ vai cair sempre]

PE: porque daí você tem que trabalhar com/ com a língua na literatura e daí os alunos também não têm essa condição então é

PA: é a nossa vantagem que você não teve é que nós/ nós temos aquela vez era separado leitura redação e conversação hoje já é tudo junto então você já consegue arrumar uma coisa com outra/ às vezes eu dava aula de conversação/ conversação mas o aluno não tinha vocabulário mas não podia ensinar aquilo porque não era



minha matéria então ele tem que aprender isso na escrita lá/ hoje não você tem maior flexibilidade pra fazer isso

PE: e tem tempo gente essa história que você aprende inglês/ não/ há exceções claro/ o ((Professor Afonso)) inclusive é uma delas ((risos)) que aprendeu inglês aprendeu espanhol tudo sozinho/ mas assim infelizmente a maioria das pessoas não é assim e daí você fala pro cara que ele vai aprender inglês em dois anos/ não vai gente/ eu posso assim estar enganada mas não vai/ os nossos alunos não ou o cara já chega sabendo e aqui ele vai fazer as disciplinas vai aperfeiçoando e tal mas assim uma pessoa que sai do zero chegar no avançado como era na grade velha do quarto período em em quatro semestres eu acho praticamente impossível/ porque é aquela história é 99% suor né força e dedicação e 1% inspiração então claro/ nós temos alunos a gente vê tem alunos muito bons e que aprendem muito rápido MA::S se eles vierem do zero/ esses geralmente não são aqueles que vêm do zero/ os que vêm do zero precisam desse tempo de amadureci-me::nto de contato com a língua que esses quatro anos do curso vão oferecer/ eu acho pelo menos

PA: sim

P: dentro do alcance né

PE: é e claro muitas vezes eles não vão sair proficientes/ porque há muitos alunos que dizem que estão aqui para fazer o curso de português/ o inglês vem junto porque tem que vir né/ então eu sei que muitos deles é não vão sair daqui com o inglês muito bom mas eles tem que pelo menos o que a gente tem que fazer é conscientizá-los de que eles vão ganhar o diploma de licenciatura dupla então que eles tenham a consciência de que se eles não são é assim/ ou não se sentem seguros o suficiente pra dar aula de inglês que eles busquem/ OU depois estudos mais avançados nesse/ no idioma ou que não peguem aula de inglês né que foquem a carreira no português mesmo

P: acho que professores então seria isso se tem mais alguma / algum aspecto que vocês queiram comentar fiquem à vontade

PA: é:: primeiro que a profissão do professor está cada vez mais difícil e hoje com os auxílios tecnológicos você não precisa saber você traduz muito fácil você vai lá no google tradutor você tem um aplicativo que você fala numa língua ela sai na outra áudio já/ eu tenho isso no meu celular você fala em português sai em chinês então se precisar falar com alguém da China [PE: você fala pelo celular] PA: é/ você não precisa mais estudar chinês pra falar com ele entende então isso desmotiva muito essa geração né que é tudo imediatista ah não precisa porque eu vou estudar tudo isso/ mas a gente tem que fazer isso então muitas vezes eu pego um caderno mesmo eles vão fazendo o workbook vão escrever vão copiar vão fazer a mão

PE: porque é isso que eles não fazem hoje em dia / eles não escrevem

PA: é só clicar lá né/ não aprende não aprende tão fácil então a gente às vezes faz umas coisas mais tradicionais assim pra fixar mesmo

PE: é e eu acho importante porque eu acho que hoje em dia as coisas são muito assim ((faz gestos)) né/ [PA: muito rápidas] tá tudo bem pode usar o celular pra fazer um monte de coisas tá mas e quando efetivamente ele precisar escrever alguma coisa pode ser que/ haja uma uma vez na vida essa essa situação mas ele vai ter que fazer e aí quem que ensinou ele a fazer isso o celular não foi a escola o ensino médio não foi e pra um aluno comum/comum no sentido de não aluno de letras/ tudo bem isso é aceitável mas aí pra um aluno de letras é complicado

P: (incompreensível)

PE: exatamente/ a a ideia é a gente não pode fugir do tradicional porque às vezes um quadro um giz/ e uma caneta funcionam muito melhor do que qualquer tecnologia/ o proBLEma é que o aluno tem que saber fazer as duas coisas né na minha opinião/ deveria fazer tudo porque ele vai chegar depois no colégio lá no fim do mundo que vai ter quadro a giz ainda e daí como é que ele vai fazer

PA: ele tem que entender a (anatomia) da língua

PE: e ele tem que saber adaptar essa/ os recursos que ele tem praquilo que ele precisa ensinar

((fim da gravação))